

MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA
NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

A Empatia como estratégia para o Ensino- Aprendizagem em História

Mariana Ventura de Matos Silva

M

2018



Mariana Ventura de Matos Silva

**A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em
História**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino
Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Luís Alberto Marques
Alves

Orientadora de Estágio, Professora Sandra Nunes

Supervisor de Estágio, Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves

Faculdade de Letras da Universidade do Porto
setembro de 2018

A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História

Mariana Ventura de Matos Silva

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Luís Alberto Marques
Alves

Orientadora de Estágio, Professora Sandra Nunes

Supervisor de Estágio, Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves

Membros do Júri

Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Maria Helena Mendes Nabais Faria Pinto
(especialista) – Investigadora do CITCEM

Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 19 valores

Sumário

Declaração de honra.....	5
Agradecimentos	6
Resumo	7
Abstract	8
Índice de Quadros	9
Índice de figuras	9
Índice de anexos.....	10
Capítulo I.....	15
O conceito de Empatia Histórica	15
1.1 A origem da palavra empatia	15
1.2. A empatia na educação.....	16
1.3. A empatia histórica.....	17
Capítulo II.....	33
A pertinência do desenvolvimento da empatia em sala de aula.....	33
Capítulo III.....	49
Enquadramento metodológico	49
3.1. Contextualização da intervenção	49
3.2. Objetivo do estudo	51
3.3. Caracterização da amostra.....	53
3.4. Estudo de caso: instrumentos de recolha de dados e fases de investigação	56
3.4.1. Participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial	56
3.4.2. Aristides de Sousa Mendes	58
3.4.3. Guerra Colonial.....	62
Capítulo IV	68
Análise dos resultados.....	68
4.1. Resultados do primeiro momento de recolha dos dados (Participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial)	68
4.2. Resultados do segundo momento de recolha dos dados (Personalidade de Aristides de Sousa Mendes)	75
4.3. Resultados do terceiro momento de recolha dos dados (Guerra Colonial)	80
Capítulo V	90
Reflexões finais	90
Anexos	100

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório “A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História” é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e Auto plágio constitui um ilícito académico.

Porto, Setembro de 2018

Mariana Ventura de Matos Silva

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais e à minha avó, por terem sido, ao longo destes anos, a minha inspiração, por sempre terem me ensinado os grandes valores da vida. Aos meus pais devo tudo aquilo que sou hoje, as metas que consegui alcançar e, principalmente, todos os ensinamentos, que me tornam, a cada dia que passa, uma pessoa melhor, mais feliz e completa. Sempre me deram liberdade para eu fazer as minhas próprias escolhas, deram-me asas para voar, sabendo sempre que tinha um porto de abrigo, junto deles, para quando as coisas não corressem da melhor maneira. À minha avó devo um amor incondicional, uma admiração que demonstrava todos os dias por mim e pelo meu trabalho, dando-me força para encarar todos os obstáculos.

Agradeço aos meus amigos pelo incentivo e por estarem comigo, ao longo de tantas mudanças na minha vida. À minha família agradeço o carinho e a preocupação, durante esta longa jornada.

Ao Professor Doutor Luís Alberto por ter sido um orientador sempre presente, crítico e motivador, quando necessário. Obrigado pelos ensinamentos construtivos, que me transmitiu, por me ter feito sempre acreditar que podia melhorar a cada dia. Em si tenho um grande exemplo de professor.

Aos meus colegas de mestrado, em especial, à Diana Fernandes, Ana Oliveira, Juliana Freitas, Bruno Moura, Alexandra Silva e Paula Ferreira, por todos os ensinamentos, pela amizade e companheirismo, que demonstraram sempre. A eles devo muito do meu crescimento, enquanto futura docente, pois sempre fomos trocando experiências e conselhos. Agradeço também às minhas colegas de estágio, Marta Pinto e Joana Cardoso, por este ano memorável.

Agradeço, à professora Sandra Nunes por ter sido um grande exemplo de professora para mim. Devo muito a si, pelo carinho que sempre demonstrou, pela força e incentivo que deu diariamente, para que sempre ultrapassasse as minhas falhas e fosse a cada dia, uma docente melhor.

Não poderia terminar sem agradecer à Professora Doutora Cláudia Ribeiro, em quem tenho um exemplo de luta, perseverança e dedicação. Sempre me mostrou o que é ser um bom professor, graças às suas qualidades e aos seus exemplos.

Por fim, quero agradecer, em especial, aos meus alunos, por me terem recebido de braços abertos, com enorme carinho e vontade de aprender. Ficarão, todos, marcados para sempre no meu coração.

Resumo

Nos últimos anos temos assistido a um crescimento considerável de estudos, que sublinham a importância de adotar, nas aulas de História, recursos didáticos mais construtivos, motivadores e, acima de tudo, que contribuam para melhorar a compreensão histórica dos alunos. Além disso, há uma progressiva necessidade de preparar os jovens para o futuro, para uma sociedade cada vez mais complexa e multicultural. Mas, qual será a melhor ferramenta didática, que vá de encontro, não só aos fundamentos e necessidades da disciplina de História, mas também, ajude a preparar os alunos para serem cidadãos ativos e conscientes?

Neste sentido, levamos a cabo um estudo com duas turmas de 9ºano, da Escola Secundária João Gonçalves Zarco, durante o ano letivo de 2017/2018. Com este estudo pretendíamos saber, quais os níveis de empatia, que eram capazes de atingir os discentes do 9ºano, quando confrontados com três exercícios distintos. Para recolher os nossos resultados recorreremos a perguntas, de resposta aberta, onde os alunos deveriam colocar-se no lugar do agente histórico.

O estudo realizado revelou a importância da empatia no ensino-aprendizagem da História, provando como o seu desenvolvimento é fundamental para uma melhor compreensão histórica dos alunos. Conseguimos perceber, também, a importância de analisar, refletir e discutir as fontes históricas e interpretar as suas evidências.

Palavras-chave: Empatia; Compreensão Histórica; Educação Histórica; Narrativa; Didática; História.

Abstract

In recent years we have witnessed a considerable growth of studies, which underline the importance of adopting, in History classes, more constructive, motivating teaching resources and, above all, that contribute to improving students' historical understanding.

In addition, there is a progressive need to prepare young people for the future, for an increasingly complex and multicultural society. But what will be the best teaching tool that meets not only the fundamentals and needs of the History course but also helps prepare students to be active and aware citizens?

In this sense, we carried out a study with two 9th grade classes of João Gonçalves Zarco Secondary School, during the 2017/2018 school year. With this study we wanted to know, what levels of empathy, that were able to reach the students of the 9th grade, when faced with three different exercises. To collect our results we used open answer questions, where students should put themselves in the place of the historical agent.

The study revealed the empathy importance in teaching-learning History, showing how its development is fundamental for a better student's historical understanding. We were able to realize also the importance of analyzing, reflecting and discussing the historical sources and support their evidences.

Keywords: Empathy; historical understanding; historical education; narrative; didactics; History

Índice de Quadros

Quadro 1.....	20
Quadro 2.....	28
Quadro 3.....	56
Quadro 4.....	58
Quadro 5.....	62
Quadro 6.....	65
Quadro 7.....	69
Quadro 8.....	75
Quadro 9.....	81

Índice de figuras

Figura 1.....	54
Figura 2.....	54

Índice de anexos

Anexo I	101
Plano de aula: 1ª Guerra Mundial	
Anexo II	103
Materiais utilizados na Aula sobre a 1ª Guerra Mundial	
Anexo III	109
Plano de aula: 2ª Guerra Mundial	
Anexo IV	111
Materiais utilizados na aula sobre a 2ª Guerra Mundial	
Anexo V	116
Plano de aula: Guerra Colonial	
Anexo VI	118
Materiais utilizados na aula sobre a Guerra Colonial	
Anexo VII	124
Exercício de empatia histórica sobre a Participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial	
Anexo VIII	125
Exercício de empatia histórica sobre Aristides de Sousa Mendes	
Anexo IX	126
Exercício de empatia histórica sobre a Guerra Colonial	

Introdução

Atualmente é exigido, em sala de aula, a preparação do aluno para o imprevisto, para a complexidade do mundo atual e sobretudo desenvolver nele capacidades, que lhe permitam agir com adaptabilidade e flexibilidade. Impõe-se, também, a necessidade de explorar os conteúdos das disciplinas, de forma mais dinâmica e global, com o objetivo de cativar o estudante e dar-lhe as ferramentas necessárias para assumir, com sucesso, um papel num mundo em permanente mudança.

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de “Iniciação à Prática Profissional”, do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Desde a minha entrada no Mestrado em Ensino de História surgiu uma inquietação pessoal, enquanto futura docente, sobre como motivar os alunos para a disciplina e, ao mesmo tempo, ajudá-los a compreender, através da análise e reflexão, os vários acontecimentos históricos.

Nos últimos anos, há um permanente debate sobre novas estratégias e recursos didáticos, que devem ser adotados, para uma melhor aprendizagem dos alunos e para uma promoção da cidadania. À História, em específico, impõe-se a adequação à realidade do mundo atual, a uma diversidade de culturas, a um mundo globalizado e à contínua interação entre diversos povos e culturas. Neste sentido, esta disciplina deve trabalhar para desenvolver, nos alunos, atitudes e valores, que lhes permitam lidar melhor com o presente e o futuro. O estudo da História deve estimular nos estudantes o espírito crítico, a compreensão do outro na sua complexidade e, desta forma, ajudar a desenvolver as competências necessárias, para que estes se tornem cidadãos ativos.

Ao contactar com o projeto, *Developing a culture of co-operation when teaching and learning History*, coordenado pelo Conselho da Europa e apresentado em uma aula da Unidade Curricular “Perspetivas em Educação Histórica”, fiquei a conhecer uma estratégia diferente e bastante cativante, a empatia histórica.

Partindo do pressuposto que os convencionais métodos de ensino, baseados na mera transmissão de conteúdos, já não têm lugar nas tendências pedagógicas, é importante refletir, sobre quais as melhores estratégias para adequar a aprendizagem à realidade do mundo atual. Aulas somente expositivas, centradas no professor e sem espaços para refletir, geralmente tornam-se monótonas e não ajudam a desenvolver as várias capacidades dos alunos. Neste contexto, é necessário procurar estratégias capazes

de despertar a atenção, motivação e participação dos discentes. Acima de tudo, é importante encontrar um meio, para envolver os alunos com as aprendizagens, instigá-los a curiosidade pela História, uma vez que estes apresentam um forte desinteresse pela disciplina.

Com vista a encorajar a participação dos alunos, a instigar a sua reflexão sobre a matéria lecionada e a desenvolver neles atitudes mais cooperativas e compreensivas, recorri ao cruzamento entre a História e a compreensão empática. A empatia histórica tem uma forte ligação com a compreensão histórica, pois tal como afirma Ferreira (2004, p.26):

Empatizar historicamente é compreender e explicar as acções dos homens do passado, de modo a torná-las inteligíveis às mentes contemporâneas. Tal implica um amplo conhecimento do respetivo contexto histórico e a interpretação de evidências históricas diversificadas e contempladoras de diferentes perspetivas, estando também vinculado o uso da imaginação histórica.

Percebemos, portanto, a partir da citação, que a empatia histórica prevê um grande exercício de análise, interpretação e reflexão sobre o passado, com vista a compreendê-lo, podendo desta forma, empatizar com algum acontecimento ou sujeito histórico. Destacamos, neste sentido, que a empatia histórica é muito mais que um mero exercício de imaginação sobre o passado, devendo sempre recorrer-se às fontes históricas, sejam elas primárias e/ ou secundárias, para conhecer o mais possível o contexto do passado e os objetivos e motivações do agente histórico.

Todavia, importa ressaltar que, por meio da empatia histórica, não se procura sentir o que o agente histórico sentiu, comungar dos mesmos ideais, mas antes perceber as suas ações, no contexto histórico em que decorreram. Precisamente, numa época em que assistimos a uma maior diversidade cultural, a diversas crises humanitárias e a um mundo cada vez mais global, é importante desenvolver, nos alunos, a criação de competências, que lhes permitam viver em cooperação. É essencial compreender o passado, evitando descrever o outro como inimigo, ou como um ser mais fraco, e assim, desta forma, contestar os preconceitos e estereótipos. O professor, tem como grande desafio, transmitir que a diversidade e as diferenças, não são uma ameaça e que, desde sempre, as culturas influenciam-se mutuamente. A empatia histórica prova, por um lado, ser um excelente recurso para responder aos obstáculos da escola do século XXI (diferenças

socioeconómicas e diferenças culturais) e, por outro, ir de encontro aos próprios propósitos da disciplina de História.

No entanto, as tarefas empáticas são um exercício bastante complexo, dado a distância temporal que separa os sujeitos históricos e os alunos, e a dificuldade, que isso traz, ao tentar compreender os valores e atitudes dessas mesmas pessoas. Assim, os recursos pedagógicos que o professor deve selecionar, para apresentar aos seus discentes, devem ser adequados e diversificados, com vista a adquirir o maior conhecimento histórico possível.

Foi em torno de todas estas ideias, que traçamos uma questão de partida para o nosso estudo:

1. Que níveis de empatia histórica atingem os alunos do 9º ano quando realizam uma tarefa escrita?

Esta foi subdividida em três questões orientadoras, mais específicas e que pretendemos responder ao longo do nosso trabalho:

1. Que níveis de empatia histórica atingem os alunos do 9º ano quando realizam uma tarefa escrita sobre a participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial?
2. Que níveis de empatia histórica os alunos do 9º ano expressam quando realizam uma tarefa escrita sobre o cônsul Aristides de Sousa Mendes?
3. Que níveis de empatia histórica atingem os alunos do 9ºano quando realizam uma tarefa escrita sobre a Guerra Colonial portuguesa?

Tendo estas questões como base, o presente relatório de estágio, encontra-se estruturado de modo a permitir uma visão global e profunda, da investigação e intervenção, realizada ao longo do ano letivo de 2017/2018, na Escola Secundária João Gonçalves Zarco. O trabalho foi assim estruturado em quatro capítulos:

Capítulo I- O conceito de empatia histórica, baseado em autores como Peter Lee, Ashby, Shelmilt, Booth et al, Clarisse Ferreira, entre outros, onde apresentaremos uma análise e reflexão sobre as várias definições e significados, atribuídos ao conceito de empatia histórica. Este será subdividido em três subcapítulos: no primeiro, faremos uma breve abordagem à origem da palavra empatia; no segundo, analisaremos a sua importância para a educação; e no terceiro teorizaremos sobre o conceito de empatia histórica.

Capítulo II, onde discutiremos sobre a pertinência deste tipo de abordagem em sala de aula, para o ensino da História e para o desenvolvimento do estudante enquanto

cidadão ativo, cooperante e tolerante. Este capítulo foi baseado em autores como Luís Alves, Isabel Barca, Mariana Lagarto e, em dois documentos, “Perfil dos alunos para o século XXI” da Direção Geral de Educação (2017) e “O desenvolvimento de uma cultura de cooperação através do ensino e aprendizagem da História”, (2016) do Conselho da Europa.

Capítulo III- Enquadramento metodológico, está reservado para a apresentação do estudo levado a cabo com duas turmas de 9º ano, na Escola Secundária João Gonçalves Zarco. Este será subdividido em quatro subcapítulos: contextualização da intervenção; objetivo do estudo; caracterização da amostra; fases da investigação e instrumentos de recolha de dados.

Capítulo IV- Análise de resultados, onde faremos uma apresentação e discussão sobre toda a informação recolhida, em cada um dos momentos do nosso desenho de estudo.

No final, faremos uma breve reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido, retirando algumas conclusões sobre as limitações do nosso estudo, bem como recomendações ou indicações, para futuras investigações na área.

Todo este processo desenvolvido em contexto de preparação para relatório de estágio, visou refletir sobre a empatia como uma competência histórica. Ao mesmo tempo, tentaremos comprovar que esta pode ser uma mais valia para o ensino da História, numa escola com maiores desafios e numa sociedade cada vez mais multicultural e global.

Capítulo I

O conceito de Empatia Histórica

1.1 A origem da palavra empatia

Do ponto de vista histórico, a origem do termo “empatia” remete a finais do século XIX. Este conceito tem origem na palavra alemã “*Einfühlung*”, que é formada pelos vocábulos “*ein*” (em) e “*Fühlung*” (sentimento), que significa “sentir como”.

Einfühlung foi criado pelo filósofo alemão Rudolf Lotze e advém do termo grego “*empathia*”, que significa “entrar no sentimento”. Este termo foi utilizado pelos teóricos da estética, para “designar a capacidade de perceber a experiência subjetiva de outra pessoa” (Souza, 2009, p.23).

Com Tichener, no ano de 1909, *Einfühlung* foi traduzido para “empatia”, que adquiria o significado de imitação interior, tendo como objetivo o conhecimento da consciência de outra pessoa, ou seja:

Neste sentido empatia tem uma relação com a imitação, uma simulação com a qual pudéssemos sentirmo-nos como o objeto em que estabelece uma relação empática. Esta relação dá-se através da observação que faz com que quem observa veja-se no objeto, produzindo uma certa imitação. Como o exemplo de um acrobata apresentando-se. Quando o vemos, podemos sentir-nos dentro dele e chegar a projetar em nós o medo de cair na corda, “sentir” a dor de alguém que cai ou magoa-se ou mesmo ficar triste quando alguém fica. (Pereira, 2013, p.5)

O termo empatia tem vindo, durante vários anos, a sofrer inúmeras alterações. Antes era visto como uma habilidade destacada nos aspetos afetivo-cognitivo. Hoje em dia, segundo Rodrigues e Silva (2012, p.61-62), o conceito foi amplamente alargado, envolvendo três componentes: o cognitivo, o afetivo e o comportamental.

Como salientam Falcone et al. (2008), o componente cognitivo constitui a capacidade de inferir com precisão os sentimentos e pensamentos do outro, sem necessariamente experimentar os mesmos sentimentos. O afetivo remete à capacidade de partilhar emoções, e o comportamental refere-se à expressão empática, onde o indivíduo manifesta a sua compreensão acerca da situação

vivenciada pela outra pessoa, o que pode ser feito pelo meio da comunicação verbal e não-verbal.

Para os mesmos autores, a empatia pressupõe uma série de subclasses fundamentais, das quais destacamos: “observar, prestar atenção, ouvir; demonstrar interesse e preocupação pelo outro; reconhecer/ inferir sentimentos do interlocutor; compreender a situação (assumir perspectiva); demonstrar respeito pelas diferenças; expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro; oferecer ajuda; compartilhar” (Rodrigues e Silva 2012, p.62).

Ao longo do século XX o conceito de empatia foi sendo utilizado para os estudos da filosofia, psicologia, educação, biologia, neurociência e ensino, pois está intimamente associado a componentes emocionais. Devido a abranger diversas áreas de investigação foi difícil obter uma definição clara e consensual. No entanto, dependendo do domínio onde o termo é utilizado, este pode ter alguns significados distintos.

Foster (2001) citado por Ferreira (2004) afirma que o conceito mais comum de empatia parece derivar da área da psicologia, mas mesmo assim, o seu significado é pouco claro. Em psicologia o termo adquire significados, como por exemplo, “interpretação de um papel, envolvimento, identificação, pensamentos de compaixão, sentir com outra pessoa” (Ferreira, 2004, p.6).

No sentido do parágrafo anterior Wispé, citado pela mesma autora, julga que:

(...) o significado mais profundo de Einfühlung/empatia sempre foi o processo pelo qual a pessoa “sente em si” a consciência de outra pessoa. O termo sempre transmitiu a ideia da necessidade de se conhecer a consciência de outro. Conclui, ainda, que a empatia é uma capacidade vista, usualmente, como aquela que capacita uma pessoa para perceber a existência de outra pessoa, e pela qual obtém o conhecimento do seu lado subjetivo. (Ferreira 2004, p. 6)

1.2. A empatia na educação

A empatia na educação está associada, principalmente, à componente emocional do termo e tem sido vista, pelos investigadores, como um auxiliar nas relações entre o professor e o aluno. O conceito utilizado na área da educação é o mesmo que em

psicologia, onde “a empatia é colocada no papel de melhorar as relações de afetividade e a compreensão do outro e, desta forma, melhorar o ensino” (Pereira, J.S. 2014, p.51).

A empatia vai ajudar na compreensão das atitudes das pessoas, facilitando as relações interpessoais. Ao perceber o outro, o aluno vai ter uma postura de respeito e compreensão, que facilita na hora da aprendizagem. Logo, as atitudes empáticas facilitam o processo de ensino-aprendizagem. A atitude empática está centrada na relação entre o ensino e a aprendizagem do aluno, tendo como base os conteúdos transmitidos. Gonçalves (2008) citado por Juliano Pereira (2014, p.52) afirma que a atitude empática, “isto é, a busca pela compreensão do que acontece dentro do aluno, ou melhor, que procura sintonizar o significado que ele está a dar àquilo que o professor está a tentar transmitir, pode permitir que o aluno verbalize o que está a assimilar.”

Ao compreender o discente, o professor pode regular de forma mais clara a sua explicação sobre determinado conteúdo. Assim, o aluno vai perceber melhor a matéria. Por exemplo, ao estabelecer uma relação empática com o aluno, o professor pode adequar os conteúdos e os recursos utilizados em aula, para assim ele poder ter uma aprendizagem mais significativa.

A empatia ajuda na relação entre o professor e o discente, com vista à melhoria na aprendizagem. Conseguimos perceber, portanto, que há uma grande componente emocional associada a este conceito, no que diz respeito à educação.

Por conseguinte, no que se refere ao ensino da História, a componente emocional não é a vertente mais importante da empatia. Apesar de não conseguirmos perceber o estado de espírito, ou sentimento, da pessoa que produziu uma determinada fonte, o conteúdo da mesma pode transportar os alunos para outras épocas, fazendo-os sentir um certo tempo histórico e consequentemente, compreende-lo melhor. Neste contexto, importa ainda sublinhar que à História importa a relação entre professor e aluno numa perspetiva pedagógica.

1.3. A empatia histórica

No século XX o termo empatia começou a ser utilizado no âmbito da educação histórica. O precursor do seu uso, para muitos investigadores, como por exemplo, Shemilt e Trepatt, é Collingwood. Este «apesar de não ter usado o termo empatia, queria dizer algo muito parecido quando usava a expressão “repensar” as opiniões e objetivos das pessoas

no passado» (Ferreira, 2004, p.7). A partir deste momento, à semelhança do que acontece nas outras áreas, o termo de empatia histórica adquire diversas definições, que se distanciam pela relevância que possam dar, ou não, a diferentes perspetivas do conceito. Neste contexto destacamos, por exemplo, o conceito de empatia como algo inato, ou empatia como uma partilha de emoções e sentimentos.

Várias investigações têm sido levadas a cabo por historiadores, professores de História e investigadores na área da educação, no sentido de clarificar a definição de empatia histórica. Segundo Ferreira (2004) o conceito de empatia histórica mais adequado, para a sua investigação, que teve por base vários contributos dos investigadores do conceito, seria o seguinte:

Empatizar historicamente é compreender e explicar as ações dos homens no passado, de modo a torná-las inteligíveis às mentes contemporâneas. Tal implica um amplo conhecimento do respetivo contexto histórico e a interpretação de evidências históricas diversificadas e contempladoras de diferentes perspetivas, estando também vinculado o uso da imaginação histórica. (Ferreira 2004, p.26)

O conceito de empatia histórica, no entanto, sofreu uma forte oposição, nos anos 80, por parte dos historiadores, políticos e professores de História. “Segundo Shelmilt, aqueles acusavam-na de pretender atingir um conhecimento profundo do passado, mas sem exigir muito pensamento, e que a metodologia que usava parecia histórica, mas era suscetível de não possuir nenhuma análise racional” (Ferreira, 2004, p.13). Os críticos consideravam ainda que os professores de História, poderiam utilizar a empatia como uma forma de manipular os alunos, deixando de lado o conhecimento verdadeiramente essencial.

Na Grã-Bretanha e noutros lugares da década de 1980, a batalha entre defensores da “História tradicional e baseada em factos” (...); e aqueles que apoiavam novos meios de estudo: histórias de minorias, história de mulheres, histórias locais e regionais (...). Em parte, tornou-se polarizada por um debate sobre a empatia. Os tradicionalistas, confundindo a empatia com a tentativa de fazer conexões pessoais e emocionais com o passado, e deturpando a intenção, encontraram e divulgaram exemplos de pedagogia pobre utilizando a empatia. (Conselho da Europa, 2016, p.71)

Esta resistência à utilização da empatia, no ensino da História, segundo Ferreira, está associada, por um lado, ao facto de se considerar a empatia histórica como inatingível. Citando Ashby e Lee ela afirma que «a empatia é muitas vezes vista como um processo misterioso, o que leva as pessoas a colocar a seguinte questão: “Como podemos nós entrar noutra mente, sentir os sentimentos de outras pessoas, identificarmos realmente com outros?” (Ferreira, 2004, p.14). Neste contexto há autores que ainda afirmam, que o passado é inatingível, logo o exercício de nos colocarmos no lugar do outro é uma mera ilusão. “O passado, realmente, não pode ser recuperado, mas através do uso de evidências podemos inferir sobre o passado e descobrir intenções, entender as ações dentro de um contexto que não é o nosso” (Pereira, J.S. 2014, p.54).

Por outro lado, tal como afirma Ferreira (2004), o facto do conceito de empatia histórica ter várias definições, leva a sérias dificuldades para fixar o seu significado, o que também é um fator de críticas. O conceito que mais oposição tem, é o que associa a empatia à partilha de emoções e sentimentos, com as personalidades do passado, confundindo-o com simpatia “por pessoas que podem ser consideradas menos aceites socialmente (exemplo: Hitler-Nazismo; Truman-Hiroshima; Salazar-Estado Novo)” (Ferreira, 2004, p.15).

A empatia histórica não tem qualquer tipo de associação com ficção ou escrita imaginativa, mas é, antes, um processo de análise profundo das fontes para ter um amplo conhecimento sobre o passado. Por isso, a empatia requer um processo histórico disciplinado, ou seja, o trabalho do aluno para conseguir empatizar com o passado é o mesmo, por exemplo, que o do historiador quando investiga um dado acontecimento histórico. Ele deve analisar e interrogar as fontes históricas para obter um conhecimento amplo, das personalidades, factos, processos e contextos passados.

No ensino da História não importa só a componente emocional, com o objetivo de compreender o outro, mas antes percebê-lo através da construção do passado, que exige conhecimento das fontes históricas. A empatia histórica não implica que os alunos tenham o mesmo sentimento que o agente histórico, mas antes que percebam como ele pensou e sentiu, ou seja, que se coloquem no seu lugar. De acordo com Peter Lee, citado por Ferreira (2004, p. 7):

A empatia em história é muito mais que uma conquista: é saber o que alguém (ou algum grupo) acreditou, valorizou, sentiu e procurou atingir. É estar em posição de entender (não necessariamente partilhar) essas crenças, e estar em posição de

considerar o impacto dessas emoções (não necessariamente senti-las). Neste sentido, a empatia está intimamente relacionada com a compreensão.

A empatia histórica é a “capacidade de um sujeito se colocar no lugar do outro, de tentar pensar e ver o mundo com outros olhos, outras mentalidades, ainda que esses sujeitos sejam separados por um longo período temporal” (Andrade, Júnior, Araújo & Pereira, 2011, p.261).

De acordo com Davison (2012) o processo de empatia histórica envolve duas componentes, a cognitiva e a afetiva. Cognitivo porque é necessário pensar como as evidências do passado se encaixam; afetivo porque devemos tentar imaginar o que o agente histórico sentiu em determinada situação (Pereira, J.S. 2014).

Quadro 1- Dimensões cognitivas e afetivas da empatia histórica

Cognitiva (pensamento)	Afetiva (sentimentos)
Constrói conhecimentos através do contexto histórico.	Usa a imaginação para reconhecer sentimentos adequados (interligados a um contexto histórico).
Reconhece o passado como sendo diferente da atualidade.	Respeita outros pontos de vista.
Apoia-se em interpretações do passado para o comprovar.	É sensível e tolerante para com as outras pessoas.

Fonte: Davison, 2012, In: Teixeira (2014), p.14 (adaptado)

Analisando o quadro 1 percebemos a ligação entre as duas dimensões, pois ser tolerante e sensível é talvez consequência da compreensão do outro. A empatia, nesse sentido, ajuda o aluno a compreender, através de evidências e do contexto passado, o porquê da ação do sujeito histórico. Assim, o estudante, aprende a ser mais tolerante e a respeitar outros pontos de vista.

No entanto, a empatia não pressupõe uma identificação com a ação do agente histórico, mas antes um exercício de descentramento entre o nosso próprio ponto de vista e o do observado. De acordo com Trepát, citado por Ferreira (2004, p. 9), «(a) empatia seria a habilidade de “meter-se dentro” das pessoas do passado para explicar as razões

dos seus impulsos e decisões. Não se trata de justificar as ditas decisões ou identificar-se com elas ou com as personagens, mas sim de imaginar o seu ponto de vista».

Dentro do contexto do parágrafo anterior, importa sublinhar, que empatia é distante do conceito de simpatia. Embora semelhantes aplicam-se a contextos e conteúdos diferentes, pois simpatia é o que sentimos e transmitimos, perante outros, e implica um sentimento de afinidade. Contrariamente, a empatia não pressupõe aceitar e concordar com as ações dos sujeitos históricos, mas compreendê-las no tempo e no espaço em que decorreram. O objetivo da empatia é dar sentido aos acontecimentos passados, de acordo com o pensamento da época, sem remover a capacidade de pensar criticamente sobre o agente histórico.

As perspetivas do passado podem ser diferentes das do presente, mas empatizar com um dado acontecimento passado, não implica que comunguemos dos mesmos sentimentos, que o agente histórico. “Em outras palavras estabelecer uma relação empática com o conteúdo de História da 2ª Guerra Mundial, não fará, necessariamente, com que o aluno simpatize com as ideias do nazismo. O aluno pode compreender as ações de Hitler e, mesmo assim, saber o que é correto ou não” (Pereira, J.S. 2014, p. 56).

Indo de encontro ao que foi dito anteriormente, Teixeira (2017, p.7) sublinha que a empatia histórica “traduz-se numa forma de se colocar no lugar do outro para entender e respeitar o que este Outro pensa, objetiva, necessita, vivencia, rejeita, admira, questiona.”

Para compreender o outro, o aluno deve-se afastar da sua visão do presente e centrar-se no passado, através de um trabalho de distanciamento. Os nossos próprios pontos de vista devem ser colocados de parte, quando tentamos criar empatia, por exemplo, com um dado acontecimento. Ferreira (2004, p.19) cita Lee (1984) e Boot et al (1986) para afirmar que “é errado fazer suposições acerca do passado baseando-nos nas nossas noções do século XX. As perspetivas das pessoas no passado são frequentemente perspetivas diferentes das nossas, não podendo ser interpretadas à luz das perspetivas atuais.”

Portanto, os alunos não devem transportar os valores presentes, para o passado julgando as atitudes dos agentes históricos. “A empatia histórica tem como objetivo tornar compreensível no presente determinados acontecimentos do passado, sejam eles práticas, instituições ou ações. Estes devem incitar nos alunos um conflito interior entre os valores, crenças e práticas atuais e os do passado” (Teixeira, 2014, p.14).

Para uma correta reconstrução empática é necessário, por um lado, um descentramento do nosso próprio ponto de vista e, por outro, imaginação. Os agentes do passado tinham valores e crenças distintas do nosso tempo, o que os levava a ter atitudes próprias. Por isso, a imaginação deve ser utilizada como forma de reconstruir essas sociedades passadas, tendo como base diferentes pontos de vista.

A imaginação histórica é um elemento essencial para a compreensão da História, segundo diversos investigadores ligados à empatia histórica. No entanto, esta imaginação deve estar vinculada ao uso da evidência, não havendo espaço para a criatividade, como no caso da literatura, pintura ou música (Ferreira, 2004). Desta forma, “(a) imaginação, no domínio histórico, atenta à sua natureza, obedece incontornavelmente a moldes restritivos, contexto por força do qual os alunos devem recorrer à imaginação, é certo, mas inelutavelmente ancorados em conhecimentos e evidências” (Teixeira, 2017, p.9).

A imaginação na empatia prevê que o aluno tenha a habilidade de reconstruir mentalmente as atitudes e os valores do passado, que são diferentes dos seus. De acordo com Ferreira (2004) a imaginação histórica supõe sermos capazes de ir além “da substantividade que a evidência fornece, e questionarmos sobre o que determinados eventos ou atitudes podem ter significado para determinada pessoa, ou grupo de pessoas, e que implicações trouxeram (...)” (p.24).

Através do uso da imaginação histórica o aluno obtém uma maior compreensão histórica, pois é capaz de, através das evidências, perceber os valores e crenças de um determinado período. Portanto, é fundamental distinguir sempre o ponto de vista dos agentes históricos do passado e os nossos.

Resumindo, a imaginação histórica envolve essencialmente ler a evidência disponível para além do claramente exposto na mesma. A evidência deve ser interpretada de modo a distinguir os valores, crenças e objetivos de um determinado período histórico, assim como os pontos de vista dos agentes históricos desse mesmo período. Por isso, o uso da imaginação histórica, sempre com base na evidência disponível, permite, na opinião de Lee (1984), consciencialização da “realidade do passado”. (Ferreira, 2004, p.25)

Ao refletirmos sobre o conceito de empatia, em História, é importante destacar que a empatia não é inata, mas antes uma conquista, que exige da pessoa uma capacidade

de compreender uma série de ideias, que pode, ou não, discordar. Citando Peter Lee, Ferreira (2004) afirma:

que a empatia histórica não é “uma faculdade especial” ou “um dom”, nem é “um processo particular ou especial”, aliás, “nem sequer é um processo”. Lee prefere referir-se à empatia histórica como “a disposition”, isto é “uma disposição”, a “a propensity”, ou seja, “uma propensão” ou com “an achievement” que quer dizer “uma conquista”. Uma “conquista” que exige um trabalho árduo da mente e que tem de ser fomentado, o que anula uma possível natureza inata. (p. 13)

Assim sendo, a empatia é um caminho, que devemos percorrer com o objetivo de compreender as ações dos agentes históricos. Neste sentido a autora acrescenta, que a empatia histórica é o resultado de um processo onde devemos reconstruir crenças, valores e sentimentos do passado. “Dizer que um aluno conseguiu ter empatia é dizer que ele ou ela está numa posição de tecer um conjunto de crenças e valores que não são necessariamente dele ou dela” (Ferreira, 2004, p.10).

A capacidade de o aluno se colocar no lugar do outro e reconstruir o passado, para assim empatizar com um dado acontecimento, é um processo complicado, pois exige um descentramento do senso comum e das ideias contemporâneas.

Segundo Veríssimo (2012) a empatia histórica é a compreensão do passado, a partir da explicação dos acontecimentos e dos seus significados. Citando Lee e Shemilt, a autora afirma:

A empatia não é uma forma misteriosa de “entrarmos nas cabeças” das pessoas no passado. É onde chegamos quando conseguimos, com base na evidência, reconstruir as crenças e os valores das pessoas de forma a tornar inteligíveis as ações e as práticas sociais. (...) Empatia não é partilhar os sentimentos das pessoas. Mas podemos saber que sentimentos tinham as pessoas e o que pensavam. A empatia não é uma “habilidade” (Skill, no original) que possa ser praticada. É uma maneira de “explicar” formas de vida no passado, que eram diferentes das nossas, e uma “disposição” para reconhecer a possibilidade e a importância de as tornar inteligíveis. (Veríssimo, 2012, p.42)

Para facilitar a compreensão e explicação das ações dos homens no passado é necessário um cuidadoso método de conhecimento do contexto histórico e das evidências

históricas. O aluno só pode ter empatia por um dado agente histórico, por exemplo, se perceber o período onde o mesmo viveu e se entender as suas motivações. O papel do aluno, neste contexto, é o mesmo que o do historiador, que para “poder pensar empaticamente, (...) precisa de ter o maior número possível de informação viável sobre determinada época histórica e seus modos de pensar” (Ferreira, 2004, p.17). Foster, em 2001, afirmava que:

Sem dúvida alguma, os alunos que adquirem compreensões contextuais relevantes estão em melhor posição para compreender os motivos pelos quais as pessoas no passado agiram daquela forma. Além disso, estes alunos serão capazes de melhor compreender como alguém no passado poderia interpretar documentos, relatos, ou informação relevante à sua época. (Ferreira, 2004, p.17)

Tendo em conta o que foi dito no parágrafo anterior, percebemos que é fundamental o uso da evidência histórica, pois ajuda na compreensão e explicação de um determinado acontecimento passado e do contexto histórico em que o mesmo se desenrolou. Através do uso das evidências históricas é possível perceber as intenções do agente histórico, dentro de um contexto que não é o nosso.

Um aluno que usa as evidências históricas consegue compreender de forma mais eficaz o passado e assim conseguir níveis mais altos de empatia. Os investigadores na área da empatia histórica são unânimes ao afirmar, que o uso da evidência é fundamental para a reconstrução correta do passado. Destacamos neste contexto, Yearger e Foster (2001), citados por Ferreira (2004, p.17), que garantem:

(...) sem evidência, não é possível compreender e interpretar corretamente o passado. Lembram que a falta de evidência funciona muitas vezes como um obstáculo para os historiadores adquirirem um conhecimento completo do assunto histórico em estudo, não lhes permitindo interpretá-lo e compreendê-lo corretamente.

O uso da evidência é, portanto, fundamental não só para o ensino da História, como também para a investigação histórica. No que se refere à empatia a evidência ajuda na reconstrução de eventos do passado, por meio das fontes históricas, o que resulta numa melhor compreensão, por parte dos alunos (Carvalho, 2016).

Para poder desenvolver empatia os estudantes devem, como analisamos anteriormente, estar em contacto com uma série de fontes e dados informativos que os contextualize devidamente, em relação à época a ser estudada. Assim sendo, é essencial “múltiplas perspectivas de evidência, ou seja, de fontes históricas variadas, sejam elas primárias e ou secundárias” (Ferreira, 2004, p.18).

A variedade de fontes históricas, apresentadas aos alunos, é de grande importância, pois para eles terem empatia com algum facto e/ ou personagem histórica, eles têm, não só, de ter acesso à informação através de variados suportes de informação (vídeos, músicas, documentos escritos, documentos iconográficos), como também, conhecer as várias perspectivas relativamente ao período temporal que estudam. Citando Foster, Ferreira (2004) afirma que:

A seleção do material instrutivo (evidência histórica) determina a um ponto significativo as compreensões históricas que um aluno adquire. De preferência, a variedade de fontes selecionadas deverá contemplar diferentes pontos de vista ou perspectivas de um mesmo acontecimento ou razões para a ação humana. (Ferreira, 2004, p.18)

No momento de seleccionar os materiais a apresentar aos alunos o professor deve ter em conta, o rigor científico dos mesmos. Para além disto é importante encontrar evidências, que transmitam o contexto histórico em estudo, de forma aprofundada. Por isso, o professor deve ir além do manual do aluno e recorrer às mais variadas fontes, de preferência primárias.

As pesquisas levadas a cabo por diversos investigadores, como por exemplo, Davis Jr. e Foster (2001), Cooper (1992) e Downey veem reforçar, que a empatia histórica exige o uso de evidências variadas, com múltiplas perspectivas. Das conclusões dos autores, destacamos:

Como Davis Jr e Foster (2001) defendem, sem evidências que ofereçam uma multiplicidade de perspectivas, torna-se difícil entrosar com as várias perspectivas da História e assim empatizar. Sem o conhecimento contextual necessário e a consideração de perspectivas alternativas sobre uma ação ou acontecimento particular, a sua compreensão e explicação ficam incompletas e muitas vezes superficiais e incorretas. (Ferreira, 2004, p.18)

Downey, que trabalhou com alunos do quinto ano de escolaridade, também concluiu que o exercício solicitado de tomada de perspectiva foi bem-sucedido “porque os alunos tinham informação e tempo suficientes para explicar as perspectivas que tomaram e para construir explicações, e não apenas descrever pontos de vista históricos”. (Ferreira, 2004, p.19)

Dentro deste contexto é importante ter em conta que devemos ser críticos ao analisar as evidências históricas, tentando ao máximo não interpretar as ações do passado com os valores do presente. A evidência histórica deve ser abordada de forma cautelosa e sistematicamente interrogada, com o objetivo de retirar só a informação essencial e fidedigna. O aluno deve perceber e explicar as motivações e crenças do sujeito histórico, tendo como base o contexto da época e não da atualidade.

As perspectivas das pessoas no passado são frequentemente perspectivas diferentes das nossas, não podendo ser interpretadas à luz das perspectivas atuais. No entanto, quando procuramos explicar e compreender algum comportamento ou ação passada, a cultura que nós próprios recebemos (educação, conhecimentos, sistema de valores e crenças, linguagem) influencia, geralmente, essa explicação e compreensão. (Ferreira, 2004, p.19)

Assumimos, que tal como nós próprios somos influenciados por diversos fatores culturais, os alunos também têm uma série de ideias e conhecimentos prévios sobre determinadas temáticas, não sendo apenas “tábuas rasas”. A estes conhecimentos, Melo (2009, p.5) denominou por “conhecimento tácito”:

Um conjunto de proposições que versam aspetos da História, construídas a partir de uma pluralidade de experiências pessoais idiossincráticas e sociais, e ou mediatizadas pela fruição de artefactos expressivos e comunicativos. O adjectivante tácito deve-se ao facto de os indivíduos não reconhecerem esse conhecimento como independente e/ou concorrente do conhecimento científico ou curricular.

Esta definição indica claramente que se trata de um conhecimento cumulativo, baseado nas experiências sociais e culturais dos alunos (Teixeira, 2017). Este ajuda no momento da compreensão empática, mas ao mesmo tempo pode ser um obstáculo.

Chegamos, portanto, à conclusão que facilmente temos tendência a transportar os comportamentos e valores atuais, para dar sentido ao passado e às ações dos sujeitos históricos. No entanto, devemos de ter em conta que «é necessário o reconhecimento do que era “típico” de uma época ou situação para se poder desenvolver empatia» (Ferreira, 2004, p.20). Só é possível a distinção entre o passado e o presente através de documentação, que contextualize devidamente os alunos, em relação ao período histórico a ser estudado.

Clarisse Ferreira destaca o estudo de Dickinson e Lee (1984) para afirmar que “se as crianças conseguirem distinguir as suas experiências presentes das propostas pela evidência histórica, procurando nelas estabelecer comparações e contrastes, é provável que aumentem a sua compreensão da situação e, conseqüentemente, comecem a achar o passado mais inteligível” (Ferreira, 2004, p.21). Percebemos, por isso, que deve sempre haver um contraste entre as ideias presentes dos alunos e as evidências históricas. O trabalho do professor, neste sentido, é tentar fornecer aos alunos o máximo de evidências possíveis para que estes consigam recriar o “mundo” onde viveram as pessoas do passado e assim afastar-se da sua visão contemporânea.

Para além de trabalhar com vários tipos de evidência e saber interpretá-las à luz dos valores do passado, também é fundamental que o aluno não faça generalizações sobre certos comportamentos dos agentes históricos, ou seja, não deve assumir que “determinadas ideias, valores ou crenças eram sustentadas exatamente do mesmo modo por toda a gente” (Ferreira, 2004, p.21). Por conseguinte, para além de considerar a diferença entre a sua própria perspetiva e a dos homens do passado, o aluno deve ter em vista, que dentro desse mesmo passado, poderão existir várias perspetivas. Foster, citado por Ferreira (2004, p.21) afirma que:

Nenhum regulamento absoluto governa as ações humanas no passado. Indivíduos diferentes, dadas as circunstâncias muito semelhantes, podem agir de formas diferentes. (...). Os alunos devem compreender que a complexidade da personalidade, origens, circunstância, carácter, e crenças de um indivíduo afetam seriamente a forma como essa pessoa pode agir.

Vários autores garantem que, os alunos que conseguem distanciar-se dos seus próprios pontos de vista e, ao mesmo tempo, considerar várias perspetivas dentro de um determinado contexto histórico, demonstram um maior grau de empatia histórica.

Destacamos, neste âmbito, Boot et al (1986), citado por Ferreira (2004, p.22):

Os alunos demonstram um alto grau de empatia quando conseguem justificar, sempre com base na evidência histórica, as suas explicações sob duas perspetivas- por um lado, porque as pessoas do passado pensaram e sentiram diferentemente de nós, e por outro, porque algumas vezes as próprias pessoas do passado pensavam diferentemente umas das outras.

Esta autora chama ainda a atenção para o facto de os autores das fontes históricas, também, terem as suas próprias perspetivas. Citando Foster, argumenta que «os historiadores não são seres neutros e que os “factos” históricos também estão sujeitos a interpretação e manipulação, o que também influencia a interpretação feita posteriormente pelo leitor da evidência histórica» (Ferreira, 2004, p.22). Neste sentido, devemos analisar as fontes históricas com o máximo do cuidado possível, interrogando as mesmas de forma a compreender a posição do autor.

O uso da empatia histórica é importante não só, para o ensino da História, mas também, para a investigação. Os alunos devem seguir uma série de procedimentos, tal como um historiador, com vista a perceber as ações e as perspetivas do passado.

Para alcançar a empatia histórica o docente deve promover, nas suas aulas, uma série de exercícios, onde “obrigue” os seus alunos a colocar-se no lugar do agente histórico. “Por via das referidas tarefas empáticas, que o professor deve seleccionar e empreender criteriosamente, o aluno revela-se capaz de reconstruir com êxito os fragmentos do passado” (Teixeira, 2017, p.10).

Para proporcionar essa empatia histórica existe um conjunto de tarefas específicas (Quadro 2), que se dividem em duas categorias distintas: resposta de natureza descritiva e explicativa.

Quadro 2- Tarefas para o desenvolvimento da compreensão empática

Natureza da resposta empática	Lógica da tarefa	Natureza da tarefa	Notas
Descritiva	Casos particulares	Biografia	Utilização de apenas um episódio significativo (carácter e motivos).
	Projeção pessoal	Imagina-te...	Testar a capacidade de diferenciar a empatia da simpatia.
	Projeção/Reconstrução	Reconstrução Como é que seria?	Escrever um diário ou cartas; Reconstruir a situação, mas não a perspetiva.
	Criação de	Exercícios de	Colocar situações em que se tem de

Explicativa	alternativas	tomadas de decisões	tomar decisões de acordo com uma determinada cultura, ou através de regras do contexto.
	Criando relações	Criando relações	Encontrar relações ligando ambas.
	Confirmar expectativas	Criar hipóteses de explicação para um facto	Colocação de um problema que se tem de resolver.
	Resolução de incongruências	Dilemas empáticos; contrastes estruturados entre passado e presente	Exemplos que não têm sentido, para perspetivas do presente.

Fonte: Adaptada do quadro de Shemilt, 1984, in: Teixeira, 2017, p.11

Analisando o quadro percebemos que ambas as categorias de resposta apresentam uma grande diversidade de exercícios, que podem ser implementados em sala de aula pelo docente. As primeiras tarefas são de natureza descritiva e têm como objetivo fazer com que o aluno reconstrua um determinado cenário histórico, através da sua imaginação. Para além destes exercícios, existem os de natureza explicativa, onde os alunos devem deixar de lado a perspetiva atual e concentrar-se no contexto passado (Domínguez, 1986).

Todos estes exercícios didáticos propostos, de natureza descritivos e explicativos, poderão facilitar a tarefa empática dos alunos, ajudando-os de forma eficaz a colocar-se no lugar do sujeito histórico.

Para além dos exercícios didáticos, destacamos também alguns materiais didáticos, que podem ajudar os alunos a colocar-se no lugar do agente histórico:

- Fontes primárias e/ou secundárias, de preferência de perspetivas opostas, sobre um mesmo assunto;
- Filmes, ou excertos deles, que sejam os mais fidedignos possíveis a nível histórico;
- Frisos cronológicos, com o objetivo de os alunos terem conhecimento dos factos históricos;
- Biografias e autobiografias;
- Obras de arte, como por exemplo, pinturas, desenhos;
- Documentação oral;
- Música;
- Documentação cartográfica;
- Tabelas e gráficos.

Apesar dos investigadores do conceito de empatia histórica defenderem a sua

importância para a compreensão histórica, foi necessário, desde sempre, sustentar a sua viabilidade através da sua aplicação em sala de aula. Neste sentido, foram surgindo em Inglaterra e nos EUA, várias linhas de investigação “que não só viessem comprovar a aplicabilidade do conceito de empatia histórica, como também permitissem aos estudiosos recolher dados que sustentassem as suas afirmações teóricas” (Ferreira, 2004, p.27). Das várias que surgiram, destacamos duas, uma por ser a que iremos utilizar, no nosso trabalho e a outra, por tratar-se do estudo com maior relevância para os diversos investigadores da temática.

O primeiro estudo levado a cabo por Booth, M.B. et al, teve o seu resultado espelhado num artigo, do ano de 1986, intitulado por *Empathy in History-From Definition to Assessment*. Neste trabalho os autores defendem a empatia como uma parte essencial na reconstrução do passado, desenvolvendo três níveis de categorização das construções empáticas dos estudantes. O nível 1 (empatia quotidiana) diz respeito aos alunos que não conseguem diferenciar a sua própria perspetiva, da dos Homens do passado. O nível 2 (empatia estereotipada) engloba os alunos que conseguem distinguir as crenças, valores e atitudes do passado, das do presente, mas não consideram, nas suas respostas, os diferentes pontos de vista dos agentes do passado. Por fim, o nível 3 (empatia diferenciada) os alunos compreendem e explicam de forma profunda, o passado. Distinguem as várias formas de pensar e sentir dos agentes históricos, ou seja, “reconhecem a existência de atitudes individuais, dentro de uma atitude coletiva” (Ferreira, 2004, p.46) e percebem a diferença entre o passado e o presente, não transpondo, nas suas respostas, as suas próprias crenças e valores.

Importa ainda sublinhar, neste estudo, que para os autores:

(...) a empatia demonstrada pelos alunos é válida em qualquer um dos níveis que propuseram, pois depende dos seus próprios níveis de expressão. Mais importante que dar uma resposta que não passa de uma repetição “papagueada” do discurso do professor ou das fontes fornecidas e/ou consultadas, dever-se-á valorizar a genuína compreensão demonstrada pelos alunos em cada etapa, mesmo que ela não corresponda a um alto nível de empatia. (Ferreira, 2004, p.46)

O segundo estudo que destacamos foi realizado por Rosalyn Ashby e Peter Lee e deu origem a um artigo *Children's Concepts of Empathy and Understanding in History*, publicado em 1987. Para analisar o grau de empatia histórica atingida pelos alunos os

autores criaram um conjunto de cinco níveis. O nível 1 (O passado “absurdo”) engloba os alunos que não compreendem as ações, valores e crenças dos agentes históricos, considerando-os como primitivos. No nível 2 (estereótipos generalizados), os alunos não conseguem distinguir entre o que as pessoas no passado pensavam e sabiam, e o que pensam na atualidade. No nível 3 (empatia quotidiana), os estudantes explicam o passado, tendo como base os valores e crenças do presente. O nível 4 (Empatia Histórica Restrita), abrange os alunos que conseguem explicar e compreender os agentes históricos, mas não num contexto amplo, fazendo descrições bastante restritas. No nível 5 (empatia histórica contextualiza), o aluno tem uma categoria de pensamento empático bastante avançado, sendo capaz de rejeitar juízos de valor sobre as personalidades históricas. Consegue ainda, distinguir os seus valores, dos do passado e, analisando a evidência histórica, diferenciar o ponto de vista do historiador e a do agente histórico.

Por fim, estes investigadores concluem que as ideias dos estudantes não são fixas nem estáticas, pois podem “variar de acordo com o conteúdo histórico abordado” (Ferreira, 2004, p.48).

Para finalizar este capítulo importa concluir, que são várias as definições vinculadas ao conceito de empatia histórica. No entanto, quase todas dão ênfase aos mesmos aspetos, por nós referidos:

- A empatia histórica não envolve identificação ou simpatia com o sujeito histórico;
- A empatia histórica envolve compreender e explicar as ações das pessoas no passado. Para isso é necessário um grande conhecimento do contexto histórico, através do uso de fontes históricas, que transmitam múltiplas perspetivas e que forneçam informação diversificada;
- A empatia envolve uma interpretação do contexto histórico através das evidências, onde o aluno deve conseguir distinguir, as suas perspetivas, das perspetivas dos homens do passado. Estes não tinham os mesmos valores, crenças e objetivos, que os homens atuais. O estudante deve também, neste contexto, não criticar o agente histórico, nem fazer generalizações sobre o passado, pois num determinado grupo, podem haver pensamentos distintos;
- A empatia histórica envolve compreender, que as ações e conquistas dos sujeitos históricos, são complexas e que as suas causas são fruto de muitos fatores;
- A empatia histórica envolve a perceção do tempo cronológico;

- A empatia envolve o uso da imaginação histórica, de forma criteriosa e controlada. Esta ajuda na hora de “contruir” o contexto histórico passado.

Todos estes aspetos estão interligados e foi baseando-nos neles, que elaborámos o nosso próprio conceito de empatia, que vai servir de base para este estudo:

A empatia histórica é a capacidade do sujeito compreender e explicar as ações dos homens no passado. Para isso, ele deve utilizar evidências históricas de forma criteriosa, aceitar diferentes perspetivas no passado e usar a imaginação histórica.

Após compreender a profundidade e a diversidade do conceito de empatia histórica é-nos fácil encontrar, apesar do ceticismo quanto à sua aplicabilidade em sala de aula, os principais motivos que justificam, ou reforçam, a importância desta abordagem. O capítulo que se segue pretende, precisamente, descrever os desafios que o professor de História enfrenta em sala de aula e comprovar como a empatia, pode ser uma mais valia para combater-los. As nossas preocupações enquanto professores de História em Portugal, acabam por ser as inquietações dos professores em todo o Mundo. A importância do uso da empatia, em História, é comprovada, não só pelas diversas investigações levadas a cabo nos últimos anos, mas também por um documento do Conselho da Europa, que coloca esta estratégia como uma mais valia para alcançar uma cultura de cooperação.

Capítulo II

A pertinência do desenvolvimento da empatia em sala de aula

No mundo atual cada vez mais é exigido, em sala de aula, uma maneira de explorar os conteúdos das disciplinas de forma diferente, mais dinâmica e global. À História, especificamente, impõe-se a adequação à realidade do mundo atual, a uma diversidade de culturas, a um mundo globalizado e à permanente interação entre distintos povos. “Diferentes culturas, raças, valores, ideologias coexistem num mesmo espaço, exigindo atitudes de respeito, tolerância e compreensão para que esta diversidade não se torne num motor de conflitos” (Ferreira, 2009, p.115).

Como disciplina, a História tem uma função muito particular, desempenhando um papel importantíssimo na formação de um jovem. Segundo Moreira (2001, p.34) cabe à História:

na vertente informativa - dar uma perspectiva global da evolução da humanidade, mostrando a pluralidade dos modos de vida, valores e sensibilidades em distintas épocas e lugares a fim de os alunos compreenderem melhor o mundo presente e, por outro lado – na vertente formativa- proporcionando-lhes o desenvolvimento das capacidades de análise e de síntese, dos hábitos de pesquisa, de debate e, ainda, o seu espírito crítico e criatividade.

Ao transmitir conhecimentos sobre o passado, a História permite revelar a diversidade das sociedades, atuais e passadas, e promover valores de tolerância e solidariedade. No presente século, onde existe uma sociedade multicultural, torna-se perentório, em sala de aula, que os alunos compreendam o passado para assim, perceber melhor o presente. Neste contexto destacamos Alves (2009, p.21) que afirma:

É a História que nos fornece as origens, as genealogias, as ligações, as persistências. É ela que nos legitima as boas causas e denuncia as más experiências. É ela que permite um conhecimento mais realista e racional do presente pela compreensão das raízes do passado. (...) A irreverência consciente passa pela compreensão da nossa identidade e esta passa pelo papel da História na nossa formação. É o conhecimento do passado que garante o sucesso do exercício da cidadania.

Podemos reconhecer, ainda, que a História ajuda num entendimento no seio de sociedades cada vez mais multiculturais, dando suporte à identidade comum dos povos (Moreira, 2001). Através desta disciplina, o aluno tem a capacidade de compreender o que se passa ao seu redor e assim poder desenvolver a sua própria opinião, sobre variados assuntos. Como advoga Alves (2009, p.21) a “História permite também reviver o passado encontrando pontos de referência que diminuem a angústia e a incerteza do presente”. O mesmo autor afirma que:

saber comunicar, ser capaz de trabalhar com os outros e gerir e resolver conflitos são hoje as características necessárias a uma efetiva integração social. Também aqui os exemplos que o passado da humanidade nos fornece alargam o nosso campo de experiência (...), aumentando a frieza e a racionalidade das decisões. (Alves, 2001, p.30)

Desta forma, a História ajuda a preparar o jovem para a mudança e, por isso, ela deve acompanhar a realidade do mundo atual adotando estratégias novas e diversificadas. Por exemplo, nos dias de hoje assistimos a grandes fluxos de migrações, que podem ser explicados através da compreensão do passado, que o ensino da História nos permite.

Indo além do que foi dito no parágrafo anterior, a História ajuda a compreender o presente, na medida em que, educa no sentido de analisar as mensagens que são transmitidas pela sociedade. Como afirma Barca (2001, p.15) “as crianças têm já um conjunto de ideias relacionadas com a História, quando chegam à escola. O meio familiar, a comunidade local, os *media* (...) constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens, que a escola não deve ignorar.” Por outro lado, na sociedade atual “carregada de informação múltipla (...) somos permanentemente confrontados com diversas visões do mundo, por vezes em conflito entre si - tanto do passado como do presente - e que muitas vezes colidem também com os nossos conhecimentos, interpretações e emoções” (Barca, 2007, p.5). Desta forma, a escola deve trabalhar no sentido de educar para a interpretação das mensagens, que são transmitidas pela sociedade e assim, formar cidadãos para uma vida em democracia (Ferreira, 2017).

Os jovens, tal como os adultos, devem desenvolver competências de avaliação e de seleção da informação. É neste sentido que vários autores definem a importância da História, pois as aulas não se devem limitar ao desenvolvimento do pensamento histórico, mas também a uma preparação para o presente, pois através da

aprendizagem da interpretação de fontes e a comparação de pontos de vista diferentes, os alunos acabam por adquirir essa capacidade e trazê-la para a atualidade. (Ferreira, 2017, p.46)

Em síntese, os alunos devem ser ensinados no sentido de aprenderem a interpretar, analisar e a selecionar vários pontos de vista, nas fontes históricas. O debate e a comunicação são metodologias essenciais, para envolver os alunos no ato de pensar historicamente (Barca, 2007). Neste ponto de vista, como veremos mais à frente, a empatia histórica é um excelente recurso para trabalhar, com os alunos, o pensamento histórico.

A História permite, também, como defende Alves (2016, p. 17), “uma visão mais humanista do tempo (através da empatia) e do nosso tempo (através da capacidade de pensar historicamente) garantindo assim uma interpretação consciente e comprometida com a contemporaneidade (vertente temporal) e com o espaço/contexto onde nos inserimos (vertente espacial)”.

As escolas devem tornar-se espaços para a construção da paz e à História cabe o papel de fortalecer movimentos de reconciliação através, por exemplo, de dar a conhecer aos alunos as diferentes culturas mundiais. Segundo o Conselho da Europa (2016) o estudo da História estimula os alunos a:

- Tomar consciência das vivências do passado, como meio para compreender os processos sociais e políticos do mundo atual;
- Desenvolver competências, como por exemplo, o desenvolvimento do espírito crítico, a compreensão de diferentes perspetivas e a abertura à diversidade e tolerância;
- Aprofundar o seu papel de cidadãos, de uma localidade, país, continente e mundo;
- Interiorizar a importância da paz, ao conhecerem a diversidade de culturas, que interagem entre si, num mundo cada vez mais globalizado.

Dentro do âmbito do parágrafo anterior Caimi (2015, p.108), citando Prats (2006; 2007), enumera uma série de particularidades que o estudo da História desenvolve nos alunos. Colocamos em destaque algumas, que achamos complementares, das já descritas pelo Conselho da Europa:

- Preparar os alunos para os desafios da vida adulta, na medida em que a História ajuda a perceber os problemas sociais, reconhecer a importância dos acontecimentos quotidianos e a ser um cidadão crítico;
- Desenvolver nas crianças e adolescentes um sentido de identidade, através do conhecimento e compreensão de outras culturas, valorizando as diferenças.

Portanto, à História não cabe julgar o passado, elaborar juízos de valor sobre personalidades, decisões ou acontecimentos, mas antes, procurar entendê-los à luz do seu tempo e assim, “criar” cidadãos mais tolerantes e cooperativos (Lagarto, 2016). No entanto, sabemos o quanto é difícil fazê-lo em certos casos. Nesse sentido o professor de História tem um papel preponderante, incentivando os alunos a refletir sobre o passado, com o objetivo de o compreender melhor. Portanto, a História vai ajudar a interpretar, a criar capacidades críticas e a compreender melhor o presente, para assim perspetivar o futuro (Ferreira, 2017).

Segundo Alves (2016, p.15) uma História:

atenta ao outro, próximo ou distante, e que se esforça por o entender, permitirá depois mudanças de escalas espaciais e temporais (...) garantindo uma visão mais humanista do mundo. Povoado por gente como nós que noutros espaços e noutros tempos viveram, decidiram, deixaram marcas que nós temos de nos esforçar por compreender, tornando-se essa compreensão mais fácil quando abordamos esse passado com um pensamento histórico, consciente e geneticamente capaz de ser diferente, único, mas ao mesmo tempo mais universal, porque mais humano.

Nesta perspetiva, o aluno deve ser instigado a compreender, refletir, interpretar e explicar os factos históricos, para assim construir um conhecimento histórico mais profundo. Noutro sentido, nas aulas de História deve haver um equilíbrio entre a História política, social, cultural e quotidiana para que o aluno tenha uma visão alargada do passado e assim poder compreendê-lo melhor:

O ensino que se foca exclusivamente nas questões políticas, transmite inevitavelmente aos jovens a mensagem que são apenas os eventos e as questões políticas que são importantes na sociedade humana. Ele mascara a complexidade das sociedades e a interação de fatores por detrás dos eventos e da tomada de decisões. Pior, a própria História política é reduzida a uma história de guerras,

conflitos, conquistas e revoluções. Isso sugere que períodos de paz e estabilidade não são importantes. (Conselho da Europa, 2016, p.21)

A escola contemporânea é um local plural e complexo, onde diversas práticas sociais e culturais se misturam. Neste contexto, destacamos um dos princípios do “Perfil dos Alunos para o Século XXI” (DGE, 2017, p.8) onde se pode ler: “hoje mais do que nunca a escola deve preparar para o imprevisto, o novo, a complexidade e, sobretudo, desenvolver em cada indivíduo a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da vida”. Perante este cenário conseguimos perceber facilmente que o desafio do professor, em particular o de História, é cada vez maior. Ao professor de História cabe estimular nos alunos o espírito crítico, a compreensão de diferentes perspetivas, que os vão ajudar a desenvolver competências e a aprofundar o seu papel, enquanto cidadãos.

O ensino da História tem vindo a caminhar para uma maior preocupação, para que o aluno compreenda e se envolva com a História, e não tanto que a saiba debitar. Utilizar unicamente a abordagem expositiva/explicativa da matéria, já não tem lugar nas aulas. Por conseguinte, o professor de História deve ter em conta as necessidades, características e estilos de aprendizagem dos alunos, adaptando as suas aulas a elas.

As aulas de História, como temos vindo a abordar, devem ter momentos onde o aluno tenha a oportunidade de debater, interrogar e analisar os vários factos históricos. O professor deve promover aulas dinâmicas, mas sem se esquecer que as ferramentas devem ser utilizadas com sentido e em momentos certos. O exagero de recursos pode tornar as aulas tão monótonas, como o próprio método expositivo. Neste âmbito Alves (2016, p. 23) escreve o seguinte:

Na didática da disciplina é importante seleccionar recursos e estratégias que visem o desenvolvimento de, sobretudo, três competências: capacidade de interrogar as realidades sociais numa perspetiva histórica; interpretar essas realidades segundo o método histórico; e construir a sua consciência como cidadão com a ajuda da História. Nesse espaço disciplinar aprendemos factos, conceitos, generalizações, modelos e teorias.

Mais do que romper com os modelos de ensino passados, baseados na memorização de datas, nomes e aprendizagem de conteúdos, é imprescindível que a Educação Histórica esteja “diretamente ligada à necessidade de promover uma consciência histórica, o que

significa apresentar fatos históricos aos alunos, fazendo (com) que estes os compreendam a partir do contexto em que foram produzidos” (Souza, 2009, p.21). Não importa só debitar a matéria e esperar que os alunos a “despejem” nos testes, importa antes que eles sejam desafiados a compreender, debater e interrogar a própria História, para assim obter um conhecimento histórico mais profundo. Por outro lado,

a especificidade das diferentes temáticas dos programas escolares deve merecer uma leitura transversal que ultrapasse a mera reprodução dos programas ou das interpretações dos autores de manuais. Urge encontrar temáticas unificadoras que privilegiem uma visão prospetiva tanto na lecionação como depois na avaliação formativa ou global. (Alves, 2016, p.20)

Assim sendo, ensinar História nos dias de hoje, é uma tarefa desafiadora. Neste sentido, o Conselho da Europa (2016, p. 15) sublinha a necessidade do “desenvolvimento de métodos e abordagens eficientes que possam responder aos desafios de diversas sociedades”, acrescentando ainda a conveniência da criação de diversas parcerias, que envolvam vários agentes participantes na Educação Histórica. São eles as ONG’s de famílias, museus e arquivos. “Os esforços conjuntos darão a oportunidade de ensinar e aprender História em toda a sua complexidade, proporcionando à nova geração a capacidade de compreender mais profundamente o mundo atual (...)” (Conselho da Europa, 2016, p.15).

Tentar compreender o passado é complexo e como tal, torna-se bastante relevante, encontrar o máximo de estratégias possíveis para uma melhor compreensão histórica. Neste âmbito é importante que a História se envolva com vários outros agentes, que possam ser uma mais valia para o ensino da disciplina. Por exemplo, visitar um museu é uma forma de levar os alunos a ter um conhecimento mais aprofundado de uma determinada matéria, pois leva-os a “viajar” no tempo e a observar artefactos históricos, que lhes permite imaginar como era uma determinada época.

Segundo o Conselho da Europa (2016) o professor de História é o responsável por harmonizar as relações humanas e não só um especialista em História e Psicologia infantil. Dada a complexidade da sua função, na escola de hoje, o professor de História deve ser ajudado no sentido de adquirir, ao longo da sua formação, as seguintes competências: capacidade de respeitar as diferenças; capacidade de autodesenvolvimento; uma abertura à incorporação de novos métodos de ensino;

criatividade; disposição e capacidade de criar uma atmosfera de confiança e responsabilidade em sala de aula” (Conselho da Europa, 2016, p.14). O professor de História deve ter a habilidade de atender às diferenças, entre os vários alunos, adotando distintas técnicas de trabalho, onde todos possam desenvolver as suas capacidades.

Tendo em conta os desafios de ensinar História numa sociedade cada vez mais global, complexa e multicultural, surgiu-nos uma série de perguntas, que nos levaram a refletir sobre a importância e pertinência da utilização da empatia no ensino da História. Quais os métodos de ensino a adotar, em História, para o desenvolvimento da compreensão histórica? Quais os métodos de ensino a adotar, em História, para superar os estereótipos e preconceitos? Como consciencializar os alunos, que a diversidade cultural não é uma ameaça? De que modo podemos ajudar os alunos a ter atitudes mais tolerantes? Como levá-los a não fazer juízos de valor sobre o passado?

As questões por nós pensadas acabam por refletir não só, as nossas preocupações enquanto professores em Portugal, mas também, a de outros professores de História, em todo o mundo. Prova disso é o desenvolvimento de um projeto, por parte do Conselho da Europa, denominado por *Developing a culture of co-operation when teaching and learning History*. Ao analisarmos este projeto e outras investigações chegamos a algumas conclusões, quanto à conveniência da utilização da empatia no ensino da História.

É fundamental que, nos dias de hoje, o aluno desenvolva um espírito de cooperação e comunicação, para conseguir lidar melhor com a incerteza e complexidade do presente. A empatia é uma ferramenta essencial, que vai de encontro, não só, aos objetivos do projeto acima citado, mas também, aos próprios propósitos da disciplina de História.

O documento, *Developing a culture of co-operation when teaching and learning History*, é o resultado principal de um projeto bilateral de ensino da História do Conselho da Europa (CdE) em Chipre, juntamente com o apoio da *Associação para o Diálogo e Pesquisa Históricas (AHDR)*. Esta é uma associação não governamental, que acolhe professores de História de todas as comunidades cipriotas. Este projeto foi um trabalho coletivo resultante dos grandes contributos de vários professores de História e desenvolveu-se entre 2012 e 2016. “Educadores de História da Alemanha, Noruega, Portugal, Sérvia, Espanha e Reino Unido partilharam as suas experiências e desafios com os colegas cipriotas sobre como refletir a diversidade cultural no seu ensino e ajudar os jovens a desenvolver uma compreensão de uma cultura de cooperação” (Conselho da Europa, 2016, p.11).

O programa deste projeto desenrolou-se em três fases. A primeira foi constituída pela realização de diversos seminários de formação de professores e a produção de materiais de ensino e aprendizagem, que tiveram em conta as necessidades dos professores cipriotas. A segunda fase passou pela divulgação dos materiais criados anteriormente e das ideias e conceitos, inerentes a eles. O objetivo desta foi envolver os alunos e educadores de todas as comunidades. A terceira e última fase pautou-se pela continuação da cooperação entre os educadores cipriotas e os homólogos europeus, que culminou na elaboração de módulos de formação de professores, publicados sob o título *Developing a culture of co-operation when teaching and learning History* (Conselho da Europa, 2016). Estes módulos fazem parte de uma publicação eletrónica, que apresenta uma série de ideias para a exploração dos conteúdos em História.

Dentro de todos os módulos de formação profissional dos professores destacamos o que diz respeito ao desenvolvimento da empatia, como uma estratégia para a evolução de uma cultura de cooperação. É importante destacar, neste contexto, que apesar do projeto ser realizado para ir ao encontro das exigências das reformas educativas do Chipre, ele inclui uma série de abordagens, que podem ser úteis para todos os professores de História, daí estarmos a analisá-lo neste relatório.

Segundo o Conselho da Europa (2016, p.11) o projeto tem como objetivos:

- Sensibilizar para o ensino e aprendizagem da História na sua complexidade, no contexto da diversidade cultural e da globalização, com base na multi-perspetiva, visando ultrapassar estereótipos e preconceitos e reforçar os processos de reconciliação (...);
- Ajudar os jovens cipriotas a desenvolver, através do ensino e aprendizagem da História, as competências e atitudes que possibilitam viver em cooperação, incluindo a abertura de espírito, a empatia, a inteligência emocional, o respeito mútuo, a escuta ativa e a expressão pessoal.

Todavia, como afirma o Conselho da Europa (2016, p.12), há uma série de fatores que impedem o progresso de uma cultura de cooperação:

- Estereótipos e preconceitos;
- Medo da diferença;
- Falta de curiosidade para a aprendizagem ao longo da vida;
- Falta de mente aberta e flexibilidade no pensamento.

Estes fatores podem tornar os jovens mais abertos à manipulação e ao conflito. Ora, neste sentido, o desenvolvimento da empatia histórica torna-se fundamental, na perspectiva de construir uma abordagem, que procure refletir sobre o passado, mais que julgá-lo. Ao pensar sobre este, procuramos sensibilizar os alunos para detalhes particulares, que ajudam a ver um determinado assunto no seu devido contexto. O aluno é convidado a “viajar” no tempo, pensando como pensaria, na altura, uma determinada figura histórica. Assim, conseguimos apaziguar o olhar da contemporaneidade e sustentar o respeito pela diversidade, a tolerância e o rigor histórico. Estes são princípios fundamentais para o desenvolvimento de uma cultura baseada na cooperação, característica necessária e fundamental nos dias de hoje.

A empatia histórica não é só uma vantagem no ensino da História, podendo ser entendida como uma verdadeira necessidade. De facto, “é necessário entender as ações dos agentes do passado inseridos na sociedade em que estes agentes viviam, pois sem isso, podem vir a tornarem-se ininteligíveis ao aluno” (Pereira, J.S.2014, p. 11), ou seja, em alguns casos só através da empatia histórica poderá ser possível a verdadeira aprendizagem do conteúdo histórico.

No entanto, e apesar das mudanças nas práticas pedagógicas e nas abordagens da História na sala de aula, para as quais a investigação Histórica tem dado o seu contributo, continua ainda hoje a ser demasiada generalizada a ideia de que a História é uma disciplina de mera transmissão e memorização de saberes. Assim, o estudo do passado aparece, aos olhos dos nossos alunos, como algo desprovido de significado. (Ferreira, 2009 b, p.115)

Precisamente a prática da empatia, na sala de aula, ajuda os alunos a desenvolver a sua compreensão histórica. Segundo Peter Lee, citado por Ferreira (2009 b, p.116):

Os alunos precisam de compreender por que motivo as pessoas atuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram. A consequência direta de os alunos não compreenderem o passado é que este se torna numa espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas inteligíveis.

Tendo em conta a citação anterior percebermos que um dos grandes núcleos do conhecimento histórico é a compreensão. É central que os alunos compreendam as ações e motivações dos sujeitos históricos, para assim se envolverem de forma mais dinâmica

com o conteúdo lecionado. Através da realização de *tarefas empáticas* o professor consegue desenvolver nos alunos competências históricas, conduzindo-os a pensar historicamente. Ao conhecer e compreender de forma mais profunda, o aluno vai superar a indiferença sobre o passado. A empatia, nesta perspectiva, dá sentido à História e coloca os sujeitos no lugar de participantes, do próprio passado, ao invocar a imaginação controlada, para compreender as ações dos sujeitos históricos. Precisamente nesta ordem de ideias, a empatia histórica torna-se uma mais valia na didática da História pois, através dela, procura-se precisamente criar as devidas condições para que os alunos se envolvam de forma mais pessoal com a matéria lecionada e, assim, compreendê-la, ou até vivê-la. Ao conectarem-se melhor com a matéria, os alunos vão ter um melhor desempenho em sala de aula.

Dentro do papel central da História no desenvolvimento de atitudes mais tolerantes e compreensivas, a empatia é essencial. Ao refletir sobre o passado, através do uso da empatia histórica, o aluno é capaz de ter consciência da complexidade de certas situações vividas pelos agentes históricos e assim tentar agir sempre de forma cívica e racional. Ter conhecimento das dificuldades de séculos passados permite expandir o sentido de responsabilidade e mudança. Por exemplo:

Os estudantes que tentam empatizar com as experiências vividas pelas mulheres na Convenção de Seneca Falls ou os colonos de Jamestown ou as vítimas do Holocausto são convidados a formar as suas próprias opiniões sobre perspectivas e ações históricas. O objetivo final de promover tais respostas morais é fomentar o desejo de prevenir erros semelhantes ou perpetuar direitos similares no presente. Com um esforço cognitivo e afetivo, a empatia histórica pode ajudar os alunos a desenvolver uma consciência mais forte das necessidades ao seu redor (...).
(Endacott e Brooks, 2013, p.45)

Nesta perspectiva, destacamos o documento “Perfil dos Alunos para o Século XXI” (2017), que prevê que à saída da escolaridade obrigatória o estudante seja um cidadão:

- “Que valorize o respeito pela dignidade humana, (...) pela solidariedade para com os outros (...)
- Livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia” (DGE, 2017, p.19).

Os princípios aqui enumerados devem ser desenvolvidos por todas as disciplinas do currículo português, mas a História, neste sentido, tem um papel de destaque. Dentro desta disciplina, a empatia manifesta-se como uma estratégia didática crucial, para trabalhar estes objetivos e ajudar os alunos a ter comportamentos mais justos e a agirem sempre por bem, pois conseguem compreender o passado e serem mais conscientes do que os rodeia.

Para adquirir a sensibilidade com o propósito de não voltar a repetir erros do passado, os alunos devem estabelecer paralelos entre os factos históricos e o presente:

No seu estudo sobre o uso da empatia histórica na sala de aula, Sarah Brooks descobriu que os alunos que foram encorajados pelo professor a traçar paralelos entre os eventos históricos e os assuntos atuais puderam ver aspetos do passado e do presente como análogos e, assim, entender melhor o mundo atual. (Endacott e Brooks, 2013, p.45)

No contexto do parágrafo anterior importa sublinhar, que a utilização da empatia como estratégia de aprendizagem, ajuda os alunos a perceber que há factos históricos que marcaram continuidades e/ ou mudanças.

Outro motivo que justifica o desenvolvimento da empatia no estudo da História é que esta permite, através da compreensão das conjunturas históricas, perceber melhor o mundo atual.

No estudo de Brooks, uma professora convidou os seus alunos a empatizar com as noções sobre a classe média que estavam a começar a se formar na Europa Ocidental no século XIX. Ela queria que os seus alunos vissem as origens das crenças atuais sobre a classe média nessas ideias. Aqui, novamente, a empatia histórica permitiu que os alunos conectassem o passado e o presente e, assim, compreendessem melhor o contexto que influencia o pensamento e as ações deles. (Endacott e Brooks, 2013, p.45)

Os jovens têm tendência a desprezar o passado conotando o comportamento e os pensamentos dos agentes históricos como algo defeituoso. “Porque é que eles não fizeram melhores escolhas? Porque é que eles suportaram condições tão horríveis e desconfortáveis?” (Conselho da Europa, 2016, p.75). A interpretação mais fácil para estas perguntas é afirmar que as pessoas do passado eram pouco inteligentes ou primitivas,

porque não tinham os mesmos hábitos da atualidade. Aliás, os alunos têm como hábito julgar determinados momentos da História quando esses se apresentam demasiado marcados por alguma ideologia, vertente política, etc.

A ideia apresentada no parágrafo anterior é bastante redutora e não leva em conta os diferentes valores e modos de pensar do passado. Ora, neste sentido, o desenvolvimento da empatia histórica torna-se fundamental, na perspectiva de construir uma abordagem, que procure refletir sobre a História, mais que julgá-la. Devemos alcançar uma explicação para um dado acontecimento, através da lógica do pensamento e das decisões do passado e assim desenvolver um raciocínio explicativo. Por exemplo, quando tentamos empatizar com algum sujeito histórico, devemos ter em conta os valores e costumes da sua época e não aplicar os padrões da contemporaneidade.

Resumindo, a empatia não prevê simpatia, concordância, nem uma reconstrução do passado, mas antes uma tentativa de concluir o porquê de certas pessoas agirem de uma determinada maneira. Essas deduções devem ser feitas, com base no que sabemos sobre essas mesmas personagens históricas e sobre o período onde elas viveram (Conselho da Europa, 2016). Devemos, portanto, tentar evitar descrever o outro como inimigo real ou potencial e lutar contra o preconceito através, por exemplo, de um diálogo intercultural.

Novamente, torna-se fulcral colocar em destaque o documento “Perfil dos Alunos para o Século XXI” (DGE, 2017), pois este afirma que é fundamental que se trabalhe, com o jovem, no sentido de ele:

- “Conhecer e respeitar os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta.
- Rejeitar todas as formas de discriminação e de exclusão social” (DGE, 2017, p.10).

Refletindo sobre os dois pontos, anteriormente referidos, percebemos que a História tem um papel de destaque no que diz respeito aos mesmos e a empatia prova ser um recurso didático valioso neste sentido. A empatia histórica ajuda a garantir o respeito por si mesmo e pelos outros e assim, agir eticamente.

A empatia histórica ajuda na compreensão, contextualizada, do outro que viveu no passado e conseqüentemente do outro, que vive no presente. O reconhecimento e percepção do que o outro sente e do que ele passou, sem envolver julgamentos e preconceitos, facilita a compreensão histórica.

A utilização da empatia, como uma estratégia para o ensino da História permite, também, ajudar os estudantes a compreender a complexidade da formação de decisões e tomada de perspectivas. O aluno deve ter a percepção que os sujeitos históricos não se dispuseram de uma determinada maneira, de animo leve, ou seja, tiveram um conjunto de variáveis que os levaram a posicionar-se daquele modo. Por exemplo, “os estudantes que tentaram empatizar com um argumento do século XVIII em favor da exploração de escravos ou da decisão do presidente dos EUA de ir para a guerra, são convidados a pensar em quantos fatores podem influenciar uma determinada perspectiva” (Endacott e Brooks, 2013, p. 44). Ao recorrer à empatia histórica, o estudante tem uma visão mais perspicaz e aprofundada da realidade do sujeito histórico e do evento passado.

O aluno deve, também, ter em consideração, que dentro do pensamento de uma determinada época histórica, existiam exceções. Ou seja, o aluno necessita sempre de pensar que, haviam perspectivas individuais enraizadas no contexto social, político, cultural e económico de um período específico da História. O professor deve ajudar o aluno a compreender que, uma decisão é resultado de vários aspetos, como por exemplo, a época, a educação da personagem histórica, etc. Resumidamente, os estudantes devem ter em conta o impacto, que um determinado acontecimento tem sobre o sujeito histórico, que toma uma decisão, e sobre o impacto que essa mesma decisão tem, no tempo em que ocorreu.

Ao perceber que uma decisão é influenciada por infindáveis variáveis e não é tomada de forma inconsciente, o estudante vai compreender melhor o presente e rever as suas crenças, na hora de criticar a posição do outro. Assim sendo, os alunos chegam a interpretações precisas e justas do passado, conseguindo ter uma visão do mundo numa perspectiva mais alargada. Para além disto, perceber o contexto alargado e complexo do passado ajuda, também, a acabar com os estereótipos, na medida em que, os alunos percebem que em cada época existiam exceções e que não devemos fazer generalizações, nem distorcer a realidade.

Dentro do contexto do parágrafo anterior, o Conselho da Europa (2016, p.81) afirma que a empatia ajuda a estabelecer uma conexão, entre as dificuldades sentidas pela figura histórica ao tomar uma decisão, com situações semelhantes encontradas pelo aluno. Isto leva a um progresso, tendo em conta:

- Consideração pela dificuldade das decisões tomadas pelos agentes históricos;
- Consideração de como as dificuldades pessoais podem afetar, o modo como as decisões são tomadas.

Desenvolver esta estratégia, em sala de aula, permite dar voz a várias perspetivas. Um dos métodos de trabalho da empatia histórica é fornecer aos alunos duas perspetivas diferentes (muitas vezes opostas) sobre o mesmo conteúdo em estudo, de modo a que possam perceber como, no mesmo período temporal, havia diferentes visões do referido tema ou assunto. Além disso, e como consequência imediata, permite que os alunos estudem, tomando posições, em detrimento de serem conduzidos por uma visão fechada da matéria. Assim, os estudantes não vão ser meros recetores dos conteúdos, mas vão sendo incentivados a refletir sobre os mesmos.

Refletir sobre estes conteúdos programáticos envolve uma capacidade de análise, que a empatia histórica acaba por ajudar a desenvolver. Segundo Ferreira (2009, p.129):

(...) a contemplação de exercícios de empatia histórica na sala de aula permite promover nos alunos competências transversais e específicas da História como a capacidade de interpretação e expressão escrita e/ou oral, o cruzamento de fontes históricas primárias e/ou secundárias tendo em conta o seu contexto de produção e narrativas, o levantamento de hipóteses explicativas, nunca podendo ou devendo esquecer o contexto histórico sobre o qual a tarefa empática versa.

Resumindo, a empatia ajuda a trabalhar competências, como por exemplo, a análise, a avaliação e a capacidade de síntese de uma diversidade de fontes primárias e/ou secundárias. Por exemplo, colocar os alunos a empatizar com um determinado facto histórico, exige que o professor disponibilize diversos tipos de fontes. Os alunos devem trabalhá-las tendo em conta a sua origem, o conteúdo, o propósito dos autores, os destinatários, os prováveis elementos de preconceito ou subjetividade, a utilidade e relevância das fontes.

Através da empatia histórica o professor consegue desenvolver, mais um dos objetivos previstos no documento, “Perfil dos Alunos para o Século XXI”, onde se pretende que o estudante à saída da escolaridade obrigatória seja:

- “capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação” (DGE, 2017, p. 10).

Através da História, tendo como base o *trabalho empático*, o professor consegue colocar os alunos a pensar sobre o passado, através da análise crítica das fontes históricas e, assim, desenvolver as suas capacidades de análise, interpretação e reflexão. Analisar

as fontes históricas é um trabalho fulcral, nesta disciplina, e bastante importante para melhorar a compreensão histórica dos alunos. Além disto, analisar, debater, interpretar e refletir sobre temas do passado são estratégias didáticas mais dinâmicas, que o professor de História pode adotar, para tornar as suas aulas participativas e variadas, conseguindo assim, cativar mais os alunos para a matéria lecionada.

Ao trabalhar corretamente este recurso didático, em sala de aula, o professor consegue que os alunos desenvolvam gradualmente uma consciência sobre temas sensíveis e controversos da nossa História, numa perspetiva de diálogo e reflexão. Isto, ajuda, portanto, a demonstrar que a diversidade não é uma ameaça, mas antes algo enriquecedor.

Através da empatia histórica, por exemplo, podemos ajudar os jovens a perceber o que diferentes comunidades possam ter herdado em comum. Dentro deste contexto, o Conselho da Europa (2016) escreve o seguinte:

Na Irlanda do Norte, por exemplo, o trabalho está a ser feito em torno de aspetos da cultura partilhada. Isto permite aos jovens descobrir que as duas principais comunidades, unionistas e nacionalistas, muitas vezes em violenta oposição, na realidade têm coisas em comum. Elas partilham, por exemplo, aspetos do património cultural. As escolas podem explorar como a música reivindicada por aquela é de facto partilhada pela outra. A origem é a mesma, a música é comum a ambas as tradições – mas, ao longo das gerações, diferentes letras surgiram. Outros símbolos e ícones culturais que foram partilhados no passado, mas hoje reivindicados de um lado ou de outro, e aspetos da linguagem, literatura e arte, também, estão a ser explorados para que os jovens possam apreciar a complexidade das suas identidades e da dos outros. (Conselho da Europa, 2016, p.22)

Sendo assim, os alunos vão tendo consciência sobre temas sensíveis e abordagens controversas da nossa História, angariando uma capacidade de detetar visões extremistas e o respeito pela diversidade, tolerância e rigor histórico. Como temos vindo a defender ao longo deste capítulo, a empatia ajuda a fortalecer a capacidade de compreensão das ações dos sujeitos históricos. Isso só é possível se tivermos em conta a multiplicidade de condições e motivações, as influências a que estiveram sujeitos, as crenças da época e todo o contexto e explicação de causas, consequências, mudanças e continuidades.

Podemos reconhecer, ainda, que a empatia histórica, ajuda a compreender melhor o passado e assim diminuir a incerteza quanto ao presente. Ou seja, o aluno tem a

capacidade de perceber melhor a realidade do mundo atual, se souber o que se passou nos séculos passados. Neste contexto destacamos, mais uma vez, o documento “Perfil dos Alunos para o Século XXI”, que sublinha a importância de os estudantes saberem agir com adaptabilidade e ousadia, com o objetivo de se conseguirem moldar a novos contextos e à incerteza da atualidade. A empatia histórica, como analisamos, trabalha precisamente para que os alunos consigam ter uma melhor perceção do passado, para assim saberem agir melhor no futuro.

Tendo presente todas as vantagens da utilização da empatia, na sala de aula, e os objetivos do projeto do Conselho da Europa (2016) podemos chegar à conclusão que esta é uma excelente estratégia didática, para desenvolver nos alunos um espírito de cooperação e respeito pelo próximo. Apesar de nos anos 80 ter sido questionada a sua validade, para o ensino da História, nos dias de hoje são inúmeros os estudos que, comprovam a sua importância para o desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos.

Comprovamos ainda, neste capítulo, que a História é uma disciplina que vai de encontro a vários dos pressupostos enumerados pelo documento “Perfil dos Alunos para o Século XXI”, e que a empatia histórica é uma estratégia essencial para que esta disciplina consiga atingir essas mesmas metas.

O ensino da História deve, essencialmente, ajudar o estudante a compreender o passado para assim se preparar para o futuro. Dentro da História a empatia é uma mais valia, como estratégia para o desenvolvimento de uma melhor compreensão histórica, pois permite “ouvir” os outros, explanados nas fontes históricas, sejam elas primárias ou secundárias. Numa escola, cada vez mais globalizada e multicultural a empatia assume um papel fundamental, na medida em que, ajuda a compreender o outro, a ter respeito pela diversidade, a ter uma visão do passado como algo estimulante e não desinteressante, a ser tolerante e compreensivo.

Capítulo III

Enquadramento metodológico

3.1. Contextualização da intervenção

A escola onde realizei a minha prática letiva, enquanto professora estagiária, foi a Escola Secundária João Gonçalves Zarco, em Matosinhos. Durante o ano letivo 2017/2018 tive como orientadora cooperante a professora Sandra Nunes, com quem aprendi bastante a nível profissional. O núcleo de estágio era composto por mim e por mais duas colegas: Joana Cardoso e Marta Pinto.

A Escola Secundária João Gonçalves Zarco (ESJGZ), nome atribuído desde o ano de 1995, assume-se como uma escola com História, “60 anos a construir futuros”, e tem como principal missão, segundo o seu projeto educativo (2014-2018), prestar à “Comunidade um serviço público de qualidade, proporcionando aos estudantes a aquisição e certificação de competências científicas, técnicas e comportamentais que lhes permitam assumir, com sucesso, num cenário de um mundo em mudança, um papel social e profissionalmente ativo” (ESJGZ, 2014, p.4-5). Com a finalidade de alcançar a sua missão a ESJGZ traça uma série de objetivos, que pretende atingir até ao ano de 2018:

“1- Promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, contribuindo para uma cidadania ativa, formando cidadãos críticos, intervenientes e solidários.

2- Melhorar os resultados escolares dos alunos, qualificando as aprendizagens e desenvolvendo competências em literacias.

3- Reforçar o envolvimento e participação de alunos e de Pais e EE na vida da Escola.

4- Promover a formação e a atualização científica e pedagógica permanente de todos os agentes educativos.

5- Proceder a uma sistemática avaliação das práticas, recorrendo a metodologias participativas, garantindo a contextualização das análises e dos resultados.

6- Reforçar a imagem da ESJGZ na comunidade local e nacional, como uma instituição de referência e de qualidade” (ESJGZ, 2014, p.6).

Fundada em 1955 foi denominada, até 1979, como Escola Industrial e Comercial de Matosinhos, prestando, desde sempre, um forte serviço à comunidade matosinhense.

A partir de 1979, passou a ser uma instituição escolar de ensino básico tornando-se, ao longo dos tempos, a escola número um, nesta cidade. Nos dias de hoje define-se como uma escola inovadora, empreendedora e diferenciadora, que trabalha para a excelência e para o sucesso.

A escola localiza-se na Avenida Villagarcia d'Arosa, numa das principais zonas de Matosinhos. Devido à sua boa localização acaba por ser bastante bem servida, no que diz respeito, aos transportes (linha de metro e autocarros). Este motivo, bem como o seu reconhecimento a nível local e nacional, tornam-na uma escola de preferência para alunos de várias zonas circundantes, ou não, a Matosinhos, como por exemplo, Maia, Porto, Vila Nova de Gaia e Vila do Conde.

A oferta curricular da escola é bastante vasta, ensino diurno e noturno, cursos profissionais e cursos de português para estrangeiros. Neste contexto destacamos também, o contrato que esta instituição mantém com os estabelecimentos prisionais de Custóias e Sta. Cruz do Bispo, com o objetivo de permitir aos reclusos, que assim o pretenderem, o acesso ao ensino e à educação.

Devido à intervenção da Parque Escolar, a ESJGZ apresenta espaços em bom estado de conservação, como por exemplo, vários laboratórios, salas de informática e salas para aulas de arte. Estes são equipados com tecnologia adequada, ao serviço de toda a comunidade educativa. Cada sala de aula dispõe de um computador e projetor, sendo que algumas são equipadas com quadros interativos. Todos estes materiais modernos permitem aos professores, a concretização de estratégias didáticas inovadoras e pertinentes, que cativem os seus alunos. O uso das novas tecnologias na escola é recorrente, o que também se comprova com o grande acesso ao site da mesma e à utilização da plataforma INOVAR. Esta é usada para registar sumários, faltas, classificações, sínteses de comportamento, horários e marcações de testes. Os alunos, encarregados de educação e professores têm acesso a toda esta informação.

Entre todos os espaços que a escola reúne destacamos a biblioteca (*BiblioZarco*), como um local dinâmico, bem equipado e que oferece aos alunos diversas atividades extracurriculares, direcionadas para a leitura. Vale a pena ainda mencionar o *Museu da História da Zarco*, inaugurado em 2005, que tem como objetivo expor a toda a comunidade, os quadros temporais do sistema educativo português, centrado em Matosinhos. Este espaço ainda se destaca por promover diversas atividades, como por exemplo, exposições de trabalhos dos alunos.

Os corpos docentes e não docentes da escola trabalham em grupo para atingir um serviço educativo de qualidade, que vá ao encontro dos objetivos da instituição, como por exemplo, a obtenção de resultados académicos de nível elevado. Verificamos, ao longo deste ano de estágio, que há uma grande cooperação e comunicação entre os órgãos administrativos da escola e o corpo docente, o que facilita o trabalho de ambas as partes.

A ESJGZ tem um contrato de autonomia desde 2007 o que possibilita o incremento de um serviço educativo marcado pela diversidade e inovação. Destacamos, neste contexto, a organização dos alunos por turmas de nível. Quando os estudantes pretendem ingressar no 7º ano e no 10º ano de escolaridade (Científico-Tecnológico), são submetidos a testes diagnóstico, de português e matemática, que permitem diferenciar e organizar os alunos segundo as suas capacidades intelectuais.

No ano letivo de 2017/2018 ficou a cargo da orientadora cooperante um conjunto de cinco turmas: duas turmas de 9º ano (Ensino Básico), duas turmas de 11º ano (Línguas e Humanidades) e uma turma de 12º ano (Línguas e Humanidades). Importa ressaltar, neste contexto, que uma das turmas de 11º ano e a de 12º ano pertenciam ao Estabelecimento Prisional de Custóias.

Durante este ano, lecionei, principalmente, nas três turmas de ensino regular, pois nas turmas do estabelecimento prisional não nos era permitido observar e dar aulas com tanta regularidade. No entanto, o núcleo de estágio promoveu algumas atividades com os reclusos das nossas turmas, o que foi uma experiência bastante enriquecedora, tanto a nível profissional como pessoal, na medida em que, permitiu desmitificar algumas das ideias que tinha sobre as prisões portuguesas.

Foi durante o contacto com os alunos que, não só organizei a minha prática letiva no sentido de preparar os recursos didáticos e as atividades que funcionariam melhor em sala de aula com determinada turma, como também tracei os objetivos e a estrutura do presente estudo, que exponho nos subcapítulos seguintes.

3.2. Objetivo do estudo

Como referido na introdução, o presente relatório de estágio procura responder a três questões orientadoras que consideramos relevantes:

1. Que níveis de empatia histórica atingem os alunos do 9º ano quando realizam uma tarefa escrita sobre a participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial?

2. Que níveis de empatia histórica os alunos do 9º ano expressam quando realizam uma tarefa escrita sobre o cônsul Aristides de Sousa Mendes?
3. Que níveis de empatia histórica atingem os alunos do 9º ano quando realizam uma tarefa escrita sobre a Guerra Colonial portuguesa?

A partir destas questões pretendemos aplicar os três níveis de progressão empática propostos por Booth, M.B. et al (1986, citado por Ferreira, 2004). Estes foram adaptados ao nosso estudo, como forma de facilitar a categorização de todos os dados por nós recolhidos.

Para responder a estas questões utilizamos três instrumentos de recolha de dados, que permitissem aos alunos redigir narrativas em que expressassem a sua posição perante distintos temas. Desta forma, procedemos a um estudo de caso, descritivo, onde através da recolha de material qualitativo, procuramos perceber e descrever os níveis de empatia dos alunos.

A investigação qualitativa é considerada por Ferreira (2004, p.87) como “uma categoria de desenhos de investigação que obtém descrições a partir de observações que adotam a forma de entrevistas, narrativas, notas de campo, gravações, transcrições de áudio e videocassetes, registos escritos de todo o tipo, fotografias e artefactos.” A mesma autora afirma ainda que “a maioria dos estudos qualitativos estão preocupados com o que rodeia os acontecimentos, centrando a sua indagação em contextos naturais” (Ferreira, 2004, p.87). Neste contexto, a nossa preocupação foi recolher o máximo de dados possíveis, que nos permitisse compreender o ponto de vista do sujeito da nossa investigação, perante os cenários que lhe eram propostos.

Importa ainda elucidar o porquê da eleição destes temas. Em primeiro lugar, sublinhamos que os três conteúdos, apesar de serem de natureza bastante diferente, foram seleccionados porque abrangem questões sensíveis e controversas da nossa História.

A primeira temática que utilizamos para este estudo foi a referente à **entrada de Portugal na Primeira Guerra Mundial**. Este tema foi escolhido, pois foi um momento da nossa História bastante discutível, que suscita posições diversificadas. Por outro lado, é um tema que não é abordado com a devida profundidade no programa de História do 9º ano.

Quanto à segunda temática, referente à **personalidade de Aristides Sousa Mendes**, foi escolhido pois as figuras singulares têm um papel preponderante na História e muitas das vezes são esquecidas. Especificamente, Aristides, é uma personalidade

histórica, que a maior parte das vezes não é estudada no programa de História do 9º ano e sobre a qual os alunos não têm conhecimento, enquanto personalidade relevante no contexto do Holocausto. Portanto, achamos importante dar a conhecer e levar os alunos a refletir sobre este homem, que se destacou na História portuguesa, como cônsul em Bordéus. Aristides de Sousa Mendes, contrariando as ordens do Governo Português, concedeu vistos de trânsito para Portugal a milhares de refugiados, que fugiam do regime nazi.

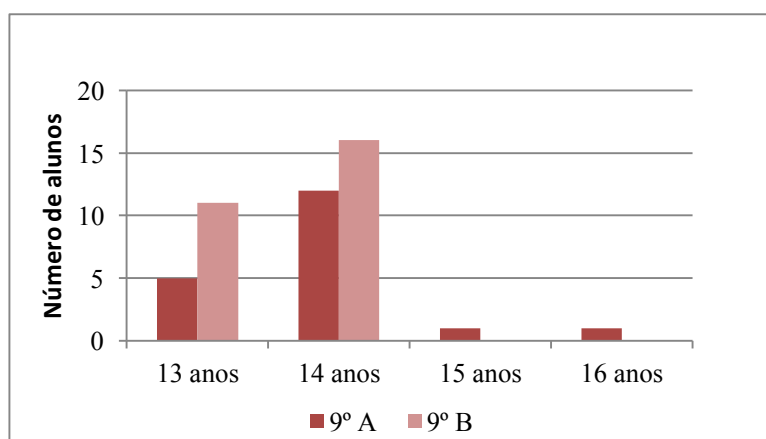
A última temática abordada, respeitante à **Guerra Colonial portuguesa**, foi selecionada porque é um tema que se insere na História Contemporânea portuguesa, a qual fica demasiadas vezes por explorar adequadamente, dado o seu período tardio de leção nos conteúdos do programa do 9º ano de escolaridade.

3.3. Caracterização da amostra

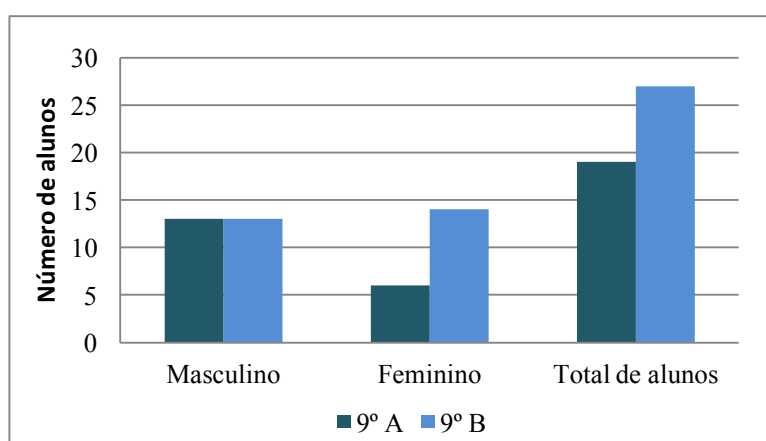
Após a escolha do tema do relatório de estágio e de delinear a metodologia foi necessário pensar qual das turmas poderia constituir a amostra deste estudo. Tinha três níveis de escolaridade possíveis: 9º ano, 11º ano e 12º ano. Após refletir optei por focar o meu estudo nas duas turmas de 9º ano de escolaridade. A decisão baseou-se no período cronológico que era lecionado nesse ano, época contemporânea, limitado por confrontos entre grandes potências, construção de armas destrutivas, inovação tecnológica, globalização, autodeterminação dos povos, etc. Estes momentos são marcados por fortes ideologias e vertentes políticas e que por isso têm tendência a ser julgados. Ora, neste sentido, achamos pertinente “confrontar” os alunos com estes temas e levá-los a refletir sobre eles, procurando a compreensão da História através da empatia.

As duas turmas do 9º ano perfaziam um total de 46 alunos. A turma do 9º A era constituída por 19 alunos, 13 elementos do género masculino e 6 do género feminino (fig. 1). À data da recolha dos dados, as idades desta turma variavam entre os 13 anos e os 16 anos: 5 alunos com 13 anos, 12 alunos com 14 anos, 1 aluno com 15 anos e 1 aluno com 16 anos (fig.2). Um dos alunos era repetente.

Relativamente à turma do 9º B, era composta por 27 alunos, 14 elementos do género feminino e 13 elementos do género masculino (fig.1). À data da recolha dos dados, as idades dos alunos desta turma variavam entre os 13 e os 14 anos: 11 elementos com 13 anos e 16 elementos com 14 anos (fig.2). Nenhum dos alunos era repetente.



Fonte dos dados: Fichas de Direção de Turma
Fig. 1. Distribuição do número de alunos por género, nas duas turmas.



Fonte dos dados: Fichas de Direção de Turma
Fig. 2. Distribuição do número de alunos por idades, nas duas turmas

Fazendo uma breve descrição das turmas, importa sublinhar, que ambas eram muito distintas, não só, em termos de aproveitamento, mas também, em relação ao comportamento.

No que se refere à turma do 9ºA esta foi, inicialmente, uma “turma complicada”, pois era bastante heterogénea. Se por um lado, tinha uma minoria de alunos empenhados, motivados e com um comportamento correto em sala de aula, por outro lado, tinha alunos mal comportados, pouco interessados na matéria e desmotivados. Destacamos, neste contexto, que esta turma era a mais fraca, de todas as do 9º ano, no que se refere ao aproveitamento, segundo os dados recolhidos na escola em termos de avaliação. A maioria dos alunos tinha grandes lacunas na escrita e na interpretação, o que dificultava os seus resultados na hora da realização de alguma tarefa. No entanto, o 9º A mudou

bastante a partir do 2º período, comportando-se de forma mais correta em sala de aula e mostrando mais empenho na realização das tarefas pedidas. Tornaram-se alunos mais dedicados e, principalmente, mais motivados, não só devido à própria matéria de História do 9º ano, que no geral é constituída por conteúdos que os alunos gostam bastante, mas também graças ao trabalho que foi desenvolvido com eles, no sentido de fortalecer as suas potencialidades e neutralizar os focos de competição, má conduta e desunião. Um facto curioso nesta turma era que, apesar das suas dificuldades de escrita e interpretação, eram muito extrovertidos e participativos, colocando sempre perguntas pertinentes e que geravam grandes debates durante as aulas. As suas dificuldades, não se verificavam quando exprimiam, oralmente, as suas ideias, compreendendo com facilidade os conteúdos históricos. Em relação à disciplina de História, os resultados da turma eram no geral positivos, denotando só dificuldades nas questões de maior desenvolvimento, que ficavam quase sempre muito incompletas.

Quanto ao 9º B era, segundo o histórico de avaliação na escola, uma turma média no que diz respeito ao seu aproveitamento. Observou-se, ao longo do ano, que era uma turma com muito bons resultados, na sua maioria, porém, continha alguns alunos com notas positivas, mais baixas. Todos os alunos eram bem-comportados e mostravam-se empenhados em obter bons resultados em todas as disciplinas. No entanto, não era uma turma muito participativa, o que criava aulas mais monótonas, onde os alunos não mostravam tanta curiosidade e capacidade crítica. Apesar de tudo, a maioria dos alunos, foram sempre bastante cooperantes e cumpridores, tanto durante as aulas, como na participação em novos desafios, que ajudaram no cumprimento dos objetivos propostos. Relativamente à disciplina de História a maioria dos estudantes tinha um bom aproveitamento, com notas bastante elevadas nos testes, mas, no entanto, no seu geral, tal como no 9º A, as respostas de desenvolvimento estavam quase sempre mais fracas e incompletas.

Após a seleção das turmas que iriam constituir a amostra deste estudo, era importante planear e preparar os instrumentos de recolha de dados a ser aplicados durante o 2º e 3º períodos. O próximo subcapítulo abordará o decorrer desse processo.

3.4. Estudo de caso: instrumentos de recolha de dados e fases de investigação

Ao planificar a nossa investigação tivemos sempre em mente cumprir os objetivos a que nos propusemos, sendo ambiciosos, mas ao mesmo tempo realistas, tentando traçar as linhas principais deste trabalho de forma consciente e serena.

Sabíamos, desde o início que, para que os nossos alunos atingissem níveis de empatia mais elevados, a preparação dos recursos que apresentaríamos em aula, tinha de ser criteriosa. Neste sentido, tentamos selecionar, para as nossas aulas, uma série de documentos e exercícios, que ajudariam os alunos a colocar-se no lugar do agente histórico e a reconstruir o passado.

As temáticas que selecionamos, já referidas anteriormente, foram lecionadas de igual modo, salvo algumas exceções, nas duas turmas de 9º ano. Ambas as turmas tinham duas aulas de 50 minutos por semana, à segunda-feira e à quinta-feira. No total, foram lecionadas 5 aulas.

Para uma melhor compreensão dos materiais didáticos utilizados, iremos descrever, em separado, cada uma das aulas.

3.4.1. Participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial ¹

Quadro 3: Plano sintético da aula 1

Domínio I: A Europa e o mundo no limiar do século XX		50 minutos
Subdomínio I.c: Portugal: da 1ª República à Ditadura Militar		
Sumário: A ação da 1ª República: Participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial.		
Situação- problema: “É o destino das nossas colónias que está em jogo. E as nossas colónias são o futuro de Portugal.” (General Norton de Matos ministro da Guerra. 1916)		
Objetivos: 1. Compreender as várias perspetivas em favor da participação, ou da não participação, de Portugal na Grande Guerra. 2. Compreender os motivos que levaram	Estratégias de aprendizagem: <ul style="list-style-type: none">- Revisão dos conhecimentos dos alunos sobre a 1ª Guerra Mundial;- Revisão dos conhecimentos dos alunos sobre as realizações e dificuldades da 1ª República.- Análise de uma cronologia sobre os principais acontecimentos da participação de Portugal na Primeira Guerra Mundial.- Visualização e análise de um excerto do documentário “Portugueses nas trincheiras”, exibido pela RTP, com o objetivo de elucidar os alunos sobre as razões que levaram Portugal a participar na 1ª Guerra Mundial.- Visualização e recolha de dados, no caderno diário, sobre o dia a dia nas trincheiras através de diários e correspondências de antigos combatentes. Estes recursos foram analisados com aos alunos através do site da RTP na página “Portugal na Grande	

¹ O plano de aula utilizado e os documentos aqui assinalados a *bold*, encontram-se nos anexo I (p.100) e anexo II (p.102), respetivamente.

Portugal a entrar na 1ª Guerra Mundial.	Guerra” (http://www.rtp.pt/noticias/portugal-na-1-grande-guerra/centenario-portugueses-nas-primeira-grande-guerra_i893139)
3. Caracterizar a participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial.	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e análise de um excerto de um poema de Joaquim dos Santos Andrade, sobre a vida nas trincheiras. - Visualização de diversas fotografias: “Embarque de tropas portuguesas do CEP para França”, “Trincheiras portuguesas”, “Distribuição do rancho” e “Soldados do CEP nas trincheiras”. - Análise de um gráfico sobre as consequências da participação de Portugal na Guerra. - Realização de um pequeno debate. A turma será dividida em dois grupos: um defenderá a participação de Portugal na 1ª Grande Guerra e o outro será contra essa participação. Ambos os grupos devem encontrar argumentos que defendam a sua causa. - Reflexão sobre a situação- problema da aula.
4. Explicar os efeitos da participação na 1ª Guerra Mundial na economia, sociedade e na política portuguesa.	

A primeira temática a ser tratada, numa aula de 50 minutos, lecionada no dia 15 de janeiro de 2018, teve como sumário: “A ação da 1ª República: participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial”. Esta aula foi planeada no sentido de responder aos objetivos propostos, utilizando os melhores recursos para conseguir “transportar” os alunos para o tempo histórico abordado. No fim da mesma, como veremos mais à frente, foi entregue um pequeno exercício para os alunos tomarem uma posição, tendo em conta as várias perspetivas da época.

Primeiramente, realizamos uma revisão dos conteúdos já abordados em aulas anteriores, com o objetivo de contextualizar a nossa aula e esclarecer algumas dúvidas, que possam ter surgido. Os alunos, já sabiam que Portugal tinha participado na 1ª Grande Guerra e, igualmente, já tinham conhecimento sobre a implantação da República e as grandes dificuldades enfrentadas, por este novo regime, para se impor politicamente.

Após realizar a revisão foi analisada, com os alunos, uma cronologia, que teve como objetivo dar a conhecer o tempo, espaço e os principais factos e processos, que marcaram a participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial. Destacamos, durante esta fase da aula, determinados acontecimentos que tiveram impacto para as tropas, como por exemplo, a Batalha de La Lys. Importa sublinhar, neste contexto, que a seleção deste material didático foi feita, devido à importância da localização temporal, para que o aluno seja capaz de se imaginar em determinado tempo histórico e, desta maneira, conseguir colocar-se no papel das pessoas do passado.

Seguidamente, analisamos, em conjunto com os alunos, um excerto de um documentário. Este tinha como objetivo, aproximar o mais possível os alunos, dos acontecimentos da participação de Portugal na Guerra. Este também ajudava a

compreender, que nem todas as pessoas concordaram com a participação de Portugal no conflito, e que ambos os lados tinham os seus argumentos.

Com a finalidade de ajudar o aluno a reconstruir o tempo e o espaço em estudo, analisamos também, em aula, alguns relatos sobre o dia a dia nas trincheiras, através do site da RTP na página “Portugal na Grande Guerra”. Este é constituído por diversos materiais pertencentes ao arquivo da estação pública.

Posteriormente, os alunos leram e analisaram um excerto do poema de Joaquim dos Santos Andrade. Este recurso funcionou como uma mais valia para ajudar os alunos a colocar-se no papel de soldados, juntamente com a visualização de diversas fotografias da época.

Por fim, foi realizada uma análise de um gráfico sobre as consequências da participação de Portugal na Grande Guerra. Este ajudou os alunos a compreenderem os efeitos da guerra para o país e assim poderem ter uma visão mais aprofundada sobre o período temporal em estudo.

Perante todos estes materiais, a que os alunos tiveram acesso, e sobre os quais refletiram e analisaram entendemos que tinham informação adequada e suficiente para realizar um pequeno debate, onde tiveram de tomar uma posição sobre a participação/ ou não de Portugal na Guerra. Os alunos mostraram-se bastante entusiasmados durante todo o exercício e conseguiram, com sucesso, selecionar bons argumentos para defender a sua posição, principalmente na turma do 9º A. Veremos, mais à frente, que este debate funcionou como um ponto de partida para a narrativa, que tiveram de realizar e que fez parte de um dos instrumentos de recolha dos dados deste estudo.

3.4.2. Aristides de Sousa Mendes ²

Quadro 4: Plano sintético da aula 2

Domínio II: Da Grande Depressão à II Guerra Mundial.		100 minutos
Subdomínio II.B: A II Guerra Mundial: violência e reconstrução.		
Sumário: A caminho da Guerra: as tensões internacionais, o imperialismo das ditaduras e o início da nova Guerra Mundial. A neutralidade portuguesa.		
Situação- problema: “Não poderia agir de outra forma e assim aceito tudo o que me aconteceu com amor.” (Aristides de Sousa Mendes).		
Objetivos:	Estratégias de aprendizagem:	

² O plano de aula utilizado e os documentos aqui assinalados a *bold*, encontram-se nos anexo III (p.108) e anexo IV (110), respetivamente.

<p>1.Relacionar a política expansionista dos regimes fascistas com o eclodir da 2ª Guerra Mundial.</p> <p>2. Explicar o rápido avanço das forças do eixo, entre 1939 e 1941, salientando os países ocupados.</p> <p>3.Explicar neutralidade relativa de Portugal durante a II Guerra Mundial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Visualização de um vídeo com imagens do campo de concentração de Auschwitz, como motivação para a aula. - Revisão dos conhecimentos dos alunos sobre o conceito de regimes ditatoriais, antissemitismo e holocausto. - Visualização e análise de um vídeo, retirado do site da <i>Escola Virtual</i>, intitulado por “A 2ª Guerra mundial: a eclosão do conflito”. - Observação e análise de dois mapas, retirados do manual do aluno, “Missão: História 9” página 112, sobre a expansão territorial da Itália e do Japão. - Leitura e análise de um documento intitulado por “A Alemanha nazi tenta dominar a Europa”, retirado do manual do aluno “Missão: História 9”, página 112. - Análise de um mapa, retirado do manual do aluno “Missão: História 9” página 112, sobre os territórios invadidos pela Alemanha. - Leitura e análise de um documento intitulado por “Os anos de cegueira”, retirado do manual do aluno, “História nove”, página 113. - Observação e análise de uma caricatura, retirada do manual do aluno “Missão: História 9” página 113, intitulada por “A reação dos dirigentes europeus”. - Observação e análise de uma imagem e de uma caricatura (A política militarista), retiradas da internet, sobre a coligação do eixo e sobre o Pacto germano-soviético. - Análise de dois mapas, retirados da plataforma “Escola Virtual”, sobre os primeiros movimentos da 2ª Guerra Mundial, dando ênfase aos países ocupados e aos países neutrais. - Visualização do trailer do filme de “Aristides Sousa Mendes- O Cônsul de Bordéus”. - Leitura de alguns dados biográficos sobre a personalidade de Aristides de Sousa Mendes. - Visualização de imagens variadas sobre Aristides (Fotografias de família, vistos etc.) (http://mvasm.sapo.pt) - Reflexão e comentário sobre a situação- problema da aula.
---	---

A segunda temática abordada nas aulas, que serviram de suporte para este relatório, pertence ao subdomínio “A segunda Guerra Mundial: violência e reconstrução” e teve como sumário “A caminho da Guerra: as tensões internacionais, o imperialismo das ditaduras e o início da nova Guerra Mundial. A neutralidade portuguesa”. Estas aulas foram planeadas para serem lecionadas em 2 tempos letivos (50 +50 minutos), sendo lecionadas no dia 8 de março de 2018 e a 12 de março de 2018.

Ao contrário da aula anteriormente descrita, que foi toda centrada na participação de Portugal na Grande Guerra, estas aulas não foram exclusivas para analisar a figura de Aristides de Sousa Mendes. Junto com a orientadora e com as colegas de estágio, achamos que fazia sentido dar a conhecer aos alunos, este homem, quando fossem dados os conteúdos sobre a 2ª Guerra Mundial, para que, desta forma, eles conseguissem ter um conhecimento profundo sobre o contexto onde a personalidade histórica viveu.

Indo de encontro ao que foi dito no parágrafo anterior, iniciamos a nossa aula com um momento de motivação, onde os alunos observaram imagens aéreas do campo de

concentração de Auschwitz. A finalidade deste recurso era, por um lado, motivar os alunos para a matéria que seria lecionada e, por outro, transportá-los, através da imagem, para a realidade da 2ª Guerra Mundial e, sobretudo, dos campos de concentração

O segundo momento da nossa aula começou com uma revisão, no quadro, sobre os princípios dos regimes ditatoriais dando destaque, aos conceitos de “Antissemitismo” e “Holocausto”. Estas definições eram de grande importância, não só, para a matéria a ser lecionada, mas também, para ajudar os alunos a empatizarem com a figura de Aristides de Sousa Mendes.

Dando continuidade à aula foi visualizado e analisado um vídeo sobre o início da 2ª Guerra Mundial. Este acabou por ser um recurso bastante atrativo para os alunos, pois é muito próximo da realidade a que estão habituados. Para além disso, este vídeo continha um mapa interativo, que mostrava a localização dos primeiros países a serem invadidos pela Alemanha e pelo Japão, que marcou o início da 2ª Guerra Mundial. Como temos vindo a defender, ao longo deste relatório, a utilização de mapas e outros recursos, que permitem localizar espacialmente os alunos, têm uma grande importância para levá-los a empatizar com um dado acontecimento ou figura histórica.

Após a análise do vídeo foram observados e analisados dois mapas sobre a expansão territorial da Itália e do Japão. Mais uma vez, havia a necessidade, de localizar os alunos nos territórios principais dos inícios da guerra.

Seguidamente os alunos foram confrontados com um documento de Adolf Hitler sobre as pretensões da Alemanha. O objetivo era que cada um retirasse do texto os argumentos, dados pela Alemanha, para invadir outros territórios autónomos.

Os alunos já sabiam os motivos que motivaram a Alemanha a invadir outros territórios, mas, no entanto, houve a necessidade de analisar com eles mais um mapa sobre os territórios invadidos por este país. Esta informação, veio completar e aprofundar alguns dos conteúdos já referidos pelo vídeo, projetado no primeiro momento da aula.

Por fim, foi analisado um documento escrito, que criticava a passividade das democracias, perante as invasões territoriais da Alemanha.

A primeira aula de 50 minutos ficou assim concluída e foi de encontro ao primeiro objetivo proposto (Relacionar a política expansionista dos regimes fascistas com o eclodir da 2ª Guerra Mundial). Importa sublinhar ainda, que através da análise de diversos tipos de materiais pedagógicos (vídeo, documento escrito, mapa), conseguimos que os alunos tivessem um conhecimento alargado da realidade do início da 2ª Guerra Mundial. Só é possível eles empatizarem com a figura de Aristides de Sousa Mendes, se tiverem em

mente o maior número de informações, que lhes permita reconstruir a realidade política e social da época e assim perceberem as motivações da personagem.

A segunda aula de 50 minutos deu continuação aos conteúdos abordados anteriormente. Começamos por realizar uma revisão sobre a aula anterior e, de seguida, os alunos observaram e analisaram uma caricatura intitulada por “A reação dos dirigentes europeus”. Este momento serviu para ilustrar a passividade dos regimes democráticos perante o desrespeito de Hitler, ao Tratado de Versalhes, aos vários acordos e aos próprios dirigentes europeus. Os alunos demonstraram uma grande motivação perante a caricatura e conseguiram, com sucesso, identificar as personagens presentes, a atitude de Hitler e retirar a principal mensagem deste recurso.

Em seguida foram analisadas duas imagens sobre as coligações realizadas durante o início da 2ª Guerra Mundial, Coligação do Eixo e Pacto Germano-Soviético. Neste contexto, as imagens são uma maneira bastante ilustrativa de ajudá-los a compreender melhor a realidade da época.

Dando continuidade ao plano de aula, foram analisados dois mapas, em conjunto com os alunos, sobre os principais movimentos da 2ª Guerra Mundial. Estes tiveram como objetivo, de forma ilustrativa, dar ênfase aos países ocupados e aos países neutrais. Estes últimos foram destacados, pelos alunos, que logo afirmaram que Portugal não participou na Guerra.

Para ir de encontro ao objetivo desta segunda temática, para este relatório, interrogamos os alunos, se apesar de Portugal não ter participado na 2ª Guerra Mundial, tinha inclinado para algum dos lados da mesma. As respostas foram no início um pouco confusas, mas depois de alguma reflexão, quase todos os alunos chegaram à conclusão que se Portugal era um governo ditatorial, era mais colaborante com a Alemanha. Assim, foi dado o mote para dar a conhecer aos alunos a figura de Aristides de Sousa Mendes.

Posto isto, foi projetado o trailer do filme “Aristides de Sousa Mendes- O Cônsul de Bordéus”, que ajudou os alunos a reconstruir, mentalmente, as atitudes e os valores da época. O trailer do filme foi um bom recurso pois, está bem suportado em termos históricos e é muito atrativo para os alunos, ajudando-os, com facilidade, a colocar-se no lugar da personagem compreendendo as suas escolhas.

Para complementar o que foi observado no trailer do filme os alunos leram alguns dados biográficos sobre a personalidade de Aristides de Sousa Mendes, com a finalidade de facilitar a compreensão dos objetivos e atitudes tomados pela personagem.

Por fim, através do site da fundação de Aristides de Sousa Mendes e do Museu virtual Aristides de Sousa Mendes, foram visualizadas diversas fotografias e ouvidos alguns testemunhos de pessoas salvas por esta personalidade. Mais uma vez, o objetivo era apelar para os factos da vida deste homem, para que os alunos conseguissem colocar-se no lugar dele e assim entender e respeitar o que ele pensava, objetivava, necessitava e vivenciava. Neste contexto, os alunos refletiram, também, sobre a situação problema da aula, que era uma frase proferida pela personalidade histórica que foi estudada.

Os alunos tiveram acesso durante toda a aula, a materiais, sobre os quais refletiram e analisaram, o que lhes permitiu reconstruir, mentalmente, não só, a realidade social e política, que se vivia durante a 2ª Guerra Mundial, como também, compreender as atitudes de Aristides de Sousa Mendes, não fazendo juízos de valor sobre o mesmo. Assim, foram capazes de ter uma base de conteúdos, para empatizarem com esta personalidade histórica.

3.4.3. Guerra Colonial³

Quadro 5: Plano sintético da aula 3

Domínio III: Do segundo após guerra aos anos 80		100 minutos
Subdomínio III.A: A guerra fria		
Sumário: A questão colonial portuguesa. A Guerra Colonial.		
Objetivos:	Estratégias de aprendizagem:	
1- Compreender as alterações introduzidas na política colonial do Estado Novo face ao processo de descolonização do após guerra e ao aumento da pressão internacional.	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e análise de um poema de Agostinho Neto, “Adeus à hora da largada”. - Visualização e análise de um vídeo, retirado do site da <i>Escola Virtual</i>, intitulado por “A política colonial do Estado Novo face ao contexto internacional de descolonização”. - Visualização e análise de um vídeo retirado do site da <i>Escola Virtual</i>, intitulado por “A Guerra Colonial”. - Análise de uma cronologia sobre os factos e processos, que marcaram a Guerra Colonial. (http://www.guerracolonial.org/index.php?content=15) - Leitura e análise de alguns dados biográficos de Agostinho Neto, Amílcar Cabral e Marcello Caetano. - Leitura e análise do discurso de Marcello Caetano na rádio e na televisão no dia 3 de julho de 1972. - Leitura e análise do discurso de Amílcar Cabral de 1972, retirado do manual do aluno História nove” página 157. - Leitura e análise do testemunho de um soldado português. 	
2- Relacionar a recusa da descolonização dos territórios não autónomos com o surgimento de movimentos de libertação e com o eclodir das três frentes da Guerra Colonial.		

³ O plano de aula utilizado e os documentos aqui assinalados a *bold*, encontram-se nos anexo V (p.115) e anexo VI (p.117), respetivamente.

<p>3- Explicar os efeitos humanos e económicos da Guerra Colonial na metrópole e nas suas colónias.</p>	<p>- Realização de um pequeno debate. A turma será dividida em dois grupos: um será contra a libertação das colónias (posição do governo português) e o outro defenderá a independência colonial (representação dos movimentos de libertação). Ambos os grupos devem seleccionar argumentos que defendam a sua causa.</p>
---	---

A última temática abordada nas aulas para este relatório, pertence ao subdomínio “A Guerra Fria” e teve como sumário “A questão colonial portuguesa. A Guerra Colonial”. Este tema foi lecionado em 2 tempos letivos (50 +50 minutos), nos dias 14 de maio de 2018 e 17 de maio de 2018.

Ao planificar as aulas, tentamos seleccionar uma série de recursos que dessem uma visão aprofundada e multiperspetivada do tema. Estes têm dois objetivos, por um lado, ajudar o aluno a compreender a matéria e, por outro, demonstrar os vários lados, opostos, da questão colonial. Sublinhamos, neste contexto, que um dos princípios da empatia é considerar e demonstrar as várias abordagens para um mesmo tema, respeitando sempre o rigor histórico. Os vários materiais didáticos utilizados, como veremos, darão conhecimento sobre o tempo, espaço, factos e personalidades, que têm as suas crenças e motivações.

A aula foi iniciada com a leitura e análise de um poema de Agostinho Neto. Esta fonte relata, na primeira pessoa, o colonialismo português, tendo como objetivo ajudar os alunos a perceberem a realidade dos colonizados.

Seguidamente, os alunos observaram um vídeo intitulado por “A política colonial do Estado Novo face ao contexto internacional de descolonização”, tendo retirado apontamentos, para o caderno diário. Este recurso audiovisual tinha como objetivo ajudar a perceber todo o contexto do início da Guerra Colonial, nomeadamente, a recusa, por parte do governo português, da descolonização.

Em seguida, foi visualizado e analisado outro vídeo, para complementar o anterior, intitulado por “A Guerra Colonial”. Este recurso foi bastante importante para os alunos perceberem a formação dos primeiros movimentos, em favor da independência colonial e o início da Guerra. Acrescentamos ainda, que o vídeo continha imagens da época o que acabava por ser bastante apelativo para as turmas e, ao mesmo tempo, ajudava a reconstruir, mentalmente, os contextos do passado.

Por fim, foi projetada no quadro, uma cronologia. Esta ajudava os alunos a compreender o tempo, espaço, os factos e processos, que marcaram a Guerra Colonial.

Ao longo da análise deste recurso, foram destacados determinados acontecimentos, que tiveram impacto na Guerra.

A primeira aula de 50 minutos foi assim ao encontro dos dois primeiros objetivos propostos: “Compreender as alterações introduzidas na política colonial do Estado Novo face ao processo de descolonização do após guerra e ao aumento da pressão internacional” e “Relacionar a recusa da descolonização dos territórios não autónomos com o surgimento de movimentos de libertação e com o eclodir das três frentes da Guerra Colonial”. Destacamos ainda que, o nosso principal propósito, através da análise e reflexão de diferentes tipos de materiais pedagógicos (cronologia, vídeo e documento escrito), era que os alunos compreendessem os primeiros acontecimentos da Guerra Colonial e assim comesçassem a reconstruir, mentalmente, o período histórico em estudo.

A segunda aula, de 50 minutos, começou com uma revisão dos conteúdos lecionados anteriormente e, de seguida, os alunos leram três biografias de personalidades fulcrais durante o período em estudo. A leitura e reflexão sobre os principais acontecimentos da vida de Agostinho Neto, Marcello Caetano e Amílcar Cabral, ajudaram os alunos a compreender as motivações e as decisões destes Homens. Durante este período da aula foi destacado a singularidade do contexto em que cada uma destas personalidades se inseria, como forma de “justificar” as suas ações e valores. Para nós, era importante que os alunos percebessem e respeitassem estes sujeitos históricos e que não fossem influenciados por alguns preconceitos.

Em seguida, as turmas foram confrontadas com duas perspetivas opostas, no que diz respeito à manutenção das Colónias portuguesas. Por um lado, leram o discurso de Marcello Caetano e, por outro, o de Amílcar Cabral. Depois, analisaram e refletiram sobre as posições de cada uma das personalidades. Este momento da aula deu a conhecer, aos alunos, diferentes crenças e perspetivas, dentro do mesmo contexto. Destacamos que, como vimos no primeiro capítulo deste relatório, um dos princípios base para que consigamos atingir níveis mais elevados de empatia, é conhecer variadas perspetivas sobre um mesmo assunto, daí a importância da seleção destes dois discursos, para apresentar às turmas.

O último recurso pedagógico trabalhado em aula foi um testemunho de um soldado português. Este teve como função ajudar os alunos a colocar-se no lugar do sujeito histórico e assim compreender um dos lados da Guerra Colonial.

Por fim, tendo acesso a todos os materiais, anteriormente expostos, os alunos realizaram um pequeno debate, onde tiveram de tomar uma posição sobre a Guerra

Colonial. A turma foi dividida em dois grupos: um defendeu a manutenção das Colónias do Ultramar e o outro, defendeu o início do processo de descolonização. No início do debate foi explicado que cada grupo devia, com base na matéria lecionada, bem como, com os recursos fornecidos, defender a sua posição. Através desta atividade, conseguimos perceber se os alunos foram capazes de compreender os conteúdos lecionados durante estas duas aulas, bem como, se conseguiram perceber as motivações de ambos os lados da Guerra Colonial. A realização do debate facilitou a elaboração das narrativas, que serviram de instrumento de recolha de dados para este relatório.

Através da utilização e análise de todos estes recursos, tentamos que os alunos reconhecessem as motivações das pessoas do passado, no que diz respeito à defesa, ou não, da manutenção das Colónias africanas. Para além disto, conseguimos também que as turmas tivessem uma visão alargada e o mais aproximada possível, daquilo que foi a Guerra Colonial, permitindo entender as crenças da época, os valores de cada personalidade histórica e a multiplicidade de acontecimentos.

Após cada uma das aulas foi entregue aos alunos um exercício onde eles teriam de tomar posições e defendê-las sobre os assuntos estudados, ou colocar-se no lugar de uma personalidade histórica. É importante salientar, desde já, que por falta de tempo não foi possível aplicar estas fichas, em tempo de aula cedido pela orientadora cooperante. Assim, combinamos que estes deviam ser realizados em casa e entregues na aula seguinte. No entanto, como a tarefa não foi pedida com carácter obrigatório, mas sim como uma colaboração com a professora estagiária, nem todos responderam.

Com vista a permitir responder às questões de partida deste estudo, realizamos um quadro onde se encontram explicitados os diferentes momentos da recolha dos dados, as questões apresentadas pelas fichas entregues aos alunos e o tipo de informação a obter (quadro 6).

Quadro 6: Desenho do estudo

Aula	Pergunta	Instrumento de recolha de dados	Tipo de informação a obter
1 (Participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial)	Que níveis de empatia histórica atingem os alunos de 9º ano quando realizam uma tarefa sobre a participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial?	Narrativa aberta Portugal devia ou não ter participado na primeira Grande Guerra? Tendo como base os teus conhecimentos sobre a participação de Portugal na Primeira Guerra Mundial, elabora um	Importância da decisão. Saber se o aluno consegue colocar-se numa posição e defendê-la, através de argumentos que façam sentido perante os valores do passado.

		texto em que defendas a tua posição, relativamente a este acontecimento.	
2 (Aristides de Sousa Mendes)	Que níveis de empatia histórica os alunos de 9º ano expressam quando realizam uma tarefa escrita sobre Aristides de Sousa Mendes?	<p>Narrativa aberta</p> <p>Estudaste, na aula de hoje, a figura de Aristides de Sousa Mendes. Agora que já sabes os pormenores da vida dele e os principais acontecimentos da II Guerra Mundial, imagina-te no seu lugar. Que decisões tomarias no lugar dele? Justifica a tua resposta</p>	<p>Importância da decisão de ajudar ou não os refugiados.</p> <p>Reconstrução da vivência, dos valores e das atitudes desta personalidade histórica.</p> <p>Saber se o aluno compreendeu as suas atitudes e aprova-as como uma decisão que vai contra a corrente.</p>
3 (Guerra Colonial)	Que níveis de empatia histórica atingem os alunos de 9º ano quando realizam uma tarefa escrita sobre a Guerra Colonial portuguesa?	<p>Narrativa aberta</p> <p>A questão colonial portuguesa colocou em confronto o colonizador (Portugal) e o colonizado (colónias africanas). Qual a posição que tomarias neste conflito? Justifica bem a tua resposta</p>	<p>Importância da relação entre o colonizador e o colonizado.</p> <p>Saber se o aluno consegue colocar-se numa posição e defendê-la, através de argumentos válidos para a época.</p>

A implementação dos instrumentos de recolha de dados foi desencadeada após as aulas lecionadas sobre cada tema. O objetivo dos mesmos, por um lado, era colocar os alunos na posição de personalidades históricas e, por outro, levá-los a tomar decisões sobre temas controversos, tendo como base a compreensão e não a crítica.

Deste modo, conforme o expresso no quadro 6, o desenho do nosso estudo foi composto por três momentos distintos de recolha de dados, que correspondem aos três temas por nós lecionados.

O primeiro momento de recolha de dados foi realizado após a aula sobre a participação de Portugal na Grande Guerra (anexo VII, p.123). A questão realizada foi de carácter aberto, para que os alunos conseguissem ter maior liberdade de resposta. Neste exercício estamos perante a **importância da decisão**, ou seja, queríamos verificar, por um lado, a posição do aluno sobre a questão colocada e, por outro, os argumentos que ele utilizava para defender essa posição. Estes tinham de ser válidos para a época.

O segundo momento, como podemos verificar no quadro 6, foi realizado após as aulas sobre a 2ª Guerra Mundial, onde demos a conhecer aos alunos, a figura de Aristides de Sousa Mendes (anexo VIII, p.124). A questão realizada foi de carácter aberto, pois mais uma vez, queríamos que os alunos tivessem hipótese de responder mais

profundamente ao que lhes era pedido. Neste exercício, à semelhança do anterior, estamos a avaliar a **importância da decisão** tomada por esta figura, de ajudar milhões de refugiados, a fugir da 2ª Guerra Mundial. Queríamos saber se os alunos validavam, ou não, a escolha deste homem e se conseguiam-na compreender, dentro do contexto em que se inseria. Os alunos devem ter a capacidade de conseguir colocar-se no lugar de Aristides de Sousa Mendes e perceber e respeitar as suas posições.

Por fim, o terceiro momento de recolha de dados foi realizado após as aulas sobre a Guerra Colonial (anexo IX, p.125). A questão realizada foi de carácter aberto, à semelhança das anteriores, com o objetivo de os alunos serem capazes de argumentar de forma mais profunda as suas posições. Neste exercício, estamos perante a **relevância da relação entre colonizador e colonizado**, ou seja, queríamos verificar até que ponto os alunos conseguiam compreender ambos os lados da Guerra Colonial e se, mais uma vez, eram capazes de defender a sua posição sob o ponto de vista das atitudes e valores do passado.

A delimitação clara das etapas e objetivos foi essencial para a organização de todo o trabalho. Finda a recolha das respostas dos alunos foi necessário organizar todos os dados obtidos por níveis. Através de uma interpretação clara, profunda e adequada, incentivando a discussão dos variados pontos de vista suscitados, adaptamos três níveis, que serão analisados e identificados no próximo capítulo. Assim, este, debruça-se precisamente sobre a análise de toda a informação recolhida.

Capítulo IV

Análise dos resultados

Este capítulo procurará incidir sobre a análise dos resultados recolhidos em contexto da prática letiva, procurando responder às questões de investigação, já anteriormente mencionadas:

4. Que níveis de empatia histórica atingem os alunos do 9º ano quando realizam uma tarefa escrita sobre a participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial?
5. Que níveis de empatia histórica os alunos do 9º ano expressam quando realizam uma tarefa escrita sobre o cônsul Aristides de Sousa Mendes?
6. Que níveis de empatia histórica atingem os alunos do 9º ano quando realizam uma tarefa escrita sobre a Guerra Colonial portuguesa?

Para o efeito, este capítulo será dividido em três partes, correspondentes às três tarefas realizadas: narrativa aberta sobre a participação de Portugal na primeira Guerra Mundial; narrativa aberta sobre a personalidade de Aristides de Sousa Mendes; e, por fim, narrativa aberta sobre a Guerra Colonial.

Importa sublinhar, de novo, que os três níveis de progressão empática por nós aplicados, têm como base os propostos por Booth, M.B. et al (1986). No entanto, para facilitar a categorização dos dados recolhidos, achamos conveniente criar características, que ilustrassem o que para nós significa, uma resposta de nível 1, 2 ou 3.

4.1. Resultados do primeiro momento de recolha dos dados (Participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial)

O primeiro instrumento de recolha de dados corresponde à seguinte **questão**: **“Portugal devia ou não ter participado na primeira Grande Guerra? Tendo como base os teus conhecimentos sobre a participação de Portugal na Primeira Guerra Mundial, elabora um texto em que defendas a tua posição, relativamente a este acontecimento”**, a qual foi respondida por um total de 41 alunos (A1).

Nesta questão, como explicado no capítulo anterior, queríamos saber se os alunos eram capazes de defender a sua posição perante a questão colocada, tendo como base os

documentos analisados em aula, de onde deveriam retirar argumentos válidos para sustentar a sua posição. Por intermédio de uma análise inicial das respostas dos alunos a esta questão, foi possível realizar um quadro (quadro 7), no qual consta a distribuição das respostas em níveis. O número de enunciados categorizados é superior ao número de alunos que responderam, pois podem existir numa mesma resposta diferentes níveis de empatia.

Quadro 7: Participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial- Distribuição das respostas por níveis

Níveis	Descrição	Número de correspondências
1. Empatia quotidiana	<p>Transportam ideias atuais para o passado.</p> <p>Evocam argumentos, para justificar a sua posição, que são próprios das suas vivências (ex. falta de higiene; pouca comida).</p> <p>Apresentam argumentos “absurdos”, ou pouco claros, para defender a sua posição.</p> <p>Não conseguem compreender os motivos que levaram Portugal para a Guerra, como por exemplo, salvaguardar as suas colónias, ou defender a posição política do país na Europa.</p> <p>Apresentam posições dúbias e futuristas (ex. não deveria ter entrado porque já sabia...).</p> <p>Apresentam frases soltas e com ideias incompletas. Os alunos fazem só referências pontuais aos acontecimentos históricos, demonstrando uma escrita confusa e com pouco rigor histórico.</p>	25
2. Empatia estereotipada	<p>A participação de Portugal na Guerra faz sentido para os alunos, como forma de cumprir ordens dos ingleses, ou como defesa, por “medo”, de represálias alemãs. No entanto, não explicam porque havia a necessidade do país se proteger da Alemanha.</p> <p>Portugal deixa de ter decisão própria e só deve obedecer às ordens dos países mais poderosos.</p> <p>Fazem generalizações infundadas (ex. ter grande parte da Europa virada contra nós).</p> <p>Apresentam informações pouco organizadas, mas já com um fio condutor onde se detetam algumas referências aos acontecimentos históricos.</p>	11
3. Empatia diferenciada	<p>Os alunos conseguem compreender o porquê de Portugal ter participado na 1ª Guerra Mundial, invocando argumentos bastante lógicos para a época (ex. Portugal vai defender as suas colónias ou para reconhecer a República).</p> <p>Os que defendem que Portugal não deveria ter participado, também dão argumentos firmes e próprios para a época,</p> <p>Dão exemplos historicamente corretos para defender a sua posição no conflito (ex. exército mal preparado ou perda de dinheiro).</p> <p>Têm uma narrativa que evidencia uma estrutura lógica através da sequência organizada, com referências justificadas dos conhecimentos históricos e cruzamento de várias fontes. No geral, demonstram uma boa compreensão histórica.</p>	24

Deste modo, verificamos que as respostas dos alunos se centraram em três níveis distintos: Empatia quotidiana; Empatia estereotipada e Empatia diferenciada. A maioria dos alunos (25 no total) atingiram o nível 1 (Empatia quotidiana), o nível 3 (Empatia diferenciada) foi atingido por 24 alunos e o nível 2 (Empatia estereotipada) só se verificou em 11 respostas.

Encontramos no nível 1- **Empatia quotidiana** - alguns exemplos, que para nós estão associados às características que apontamos no quadro 7:

“Na minha opinião, Portugal não devia ter participado na Guerra, pois acho que a vida das pessoas é muito mais importante do que qualquer preço ou bem material (...). Apesar de perdermos as nossas colónias, Portugal não perderia o seu povo, pois viver é único e esta oportunidade de viver não deveria ser desperdiçada, com conflitos e descontentamentos.” (Al. 1)

“Tudo isto (a guerra) serviu para Portugal conseguir mostrar ao mundo que é leal aos seus e que para conseguir atingir os seus objetivos é capaz de largar tudo para mostrar que nós, portugueses, não desistimos facilmente (...). Em conclusão eu acho que foi mau e bom ao mesmo tempo, (...) e bom porque conseguiram provar que Portugal não é assim tão pequeno quanto isso. Pequeno de tamanho, mas grande em Nação.” (Al. 2)

“Na minha opinião Portugal não deveria ter participado na 1ª Guerra Mundial, pois (...) as suas trincheiras não tinham condições, não havia higiene e comida para os militares.” (Al. 3)

“Não concordo com a entrada, pois a higiene era muito má, podendo provocar doenças aos soldados e não havia comida saudável (...).” (Al. 4)

“Portugal devia de participar na 1ª Grande Guerra, porque não custa tentar e não tinha nada a perder. Se ganhasse tinha uma vitória conquistada o que era muito bom para o país.” (Al.5)

“Devíamos ter participado porque podíamos ganhar mais colónias. Se Portugal não tivesse participado, talvez as mulheres hoje em dia não tinham assim tanta liberdade.” (Al.6)

“A meu ver Portugal não deveria ter entrado na 1ª Guerra Mundial, porque a partir do momento, que um país sabe que tem um exército fraco e despreparado e esteja a passar por uma crise financeira, sendo que nunca irá conseguir ter o potencial militar dos países participantes da 1ª Guerra Mundial, deve-se manter neutro.” (Al.7)

Em termos globais, apesar das respostas, acima citadas, estarem todas inseridas no mesmo nível, têm soluções para o problema bastante distintas.

Os alunos Al.1 e Al.2 demonstram características semelhantes nas suas respostas. Ambos selecionam argumentos baseados em ideias da atualidade. Por exemplo, o Al.1, fundamenta que Portugal não deveria ter participado na Grande Guerra, porque a vida é um bem mais precioso, que qualquer outra riqueza. Apesar de ser claro na sua argumentação, o aluno coloca os seus ideais para justificar a posição que tomou. Sabemos que, naquele tempo, os valores eram distintos da atualidade e este aluno não conseguiu distanciar-se da contemporaneidade e assim compreender as atitudes do passado. Da mesma maneira, o Al.2 coloca elementos como a lealdade e as questões patrióticas, “*pequeno em tamanho, mas grande em Nação*”, para fundamentar a sua posição. Os argumentos que o aluno apresenta são típicos das suas vivências e daquilo que apreende no seu dia a dia.

Os alunos 3 e aluno 4 evidenciam argumentos próprios de vivências do presente, para justificar a sua posição no conflito. Ao mesmo tempo, apresentam justificações inadequadas (falta de higiene, não haver comida saudável) para o contexto, provando que não foram capazes de compreender o tempo histórico estudado. Estes alunos não nasceram, nem cresceram, num tempo de Guerra, por isso torna-se ilógico e incompreensível essa situação.

Os Al.5 e Al.6 utilizaram, também, argumentos pouco lógicos para defender a sua posição. Ambos não conseguiram compreender os motivos que levaram Portugal para a Guerra e por isso não conseguem definir a sua posição no conflito, nem argumentar corretamente. Destacamos o aluno 6, que justifica a sua escolha, afirmando que se Portugal não tivesse participado na Grande Guerra, as mulheres não tinham tanta liberdade. O aluno utilizou o que aprendeu com a emancipação feminina para defender, que se Portugal não tivesse participado na Guerra, talvez hoje as mulheres não tinham tanta liberdade. Isto é um argumento pouco lógico, pois o aluno não pode afirmar isso, sem ter em conta os outros motivos para a mulher se querer emancipar, como também, o facto de não ser só nos países que entraram na 1ª Guerra Mundial, que houve emancipação feminina.

Por fim, o Al.7 apresenta uma resposta dúbia e futurista, pois não compreendeu as fontes fornecidas, afirmando que Portugal sabia que tinha um exército fraco e estava em crise, e por isso não deveria ter entrado na Guerra, mas sim manter-se neutro. O aluno comprovou que não percebeu as motivações de Portugal para ir para a Guerra, ao mesmo

tempo que dá a entender, que a decisão de ir para a mesma foi estúpida, emitindo assim, juízos de valor sobre o passado.

No nível 2- **Empatia estereotipada**- os alunos já conseguem ter uma melhor capacidade de argumentar a sua posição, mostrando compreender melhor as fontes fornecidas. No entanto, os argumentos que selecionam para defender as suas ideias são estereotipados e generalizados.

“Na minha opinião Portugal deveria ter participado na 1ª Guerra Mundial, pois os aliados, sabendo que Portugal não iria participar, poderiam ter se virado contra nós.” (Al.8)

“Se não participássemos podíamos perder o respeito dos outros países, podia ser declarada Guerra pela nossa aliada Inglaterra (...) assim como podíamos ainda ter grande parte da Europa contra nós.” (Al.9)

“Ficariamos bem vistos por todos os países.” (Al.10)

“Portugal ficava quietinho não prejudicava nada nem ninguém.” (Al.11)

Os argumentos utilizados pelos alunos, acima citados, são de naturezas diferentes. Cada um revela uma ideia estereotipada e generalizada da participação/ou não de Portugal na 1ª Guerra Mundial, que se justifica como forma de se defender de futuras represálias, ou como forma de cumprir ordens.

Os alunos 8 e 9 defendem que Portugal deveria ter participado na 1ª Guerra Mundial, pois se não o fizesse poderia ficar isolado *“grande parte da Europa contra nós”*. Denotamos, também, nas respostas destes alunos, uma defesa da participação por medo, principalmente no Al.9, que afirma indiretamente, que Portugal devia participar na Guerra para cumprir ordens de Inglaterra. Tal posicionamento derivará, porventura, da análise dos conteúdos contidos nas fontes audiovisuais apresentadas em aula.

O Al.10 afirma que se Portugal participasse na 1ª Guerra Mundial ficaria bem visto por todos os países. Esta é uma ideia estereotipada e generalizada, pois o aluno acredita que a Guerra seria uma maneira de Portugal manter uma *“boa imagem”*, perante todos os países. Este aluno não explica, com rigor histórico, porque defende a participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial.

Finalmente, o Al 11 não concorda com a participação de Portugal na Grande Guerra, pois deveria ficar *“quietinho”*, para não prejudicar ninguém. Este aluno defende a sua posição como se a participação de Portugal prejudicasse toda a gente. Além disso, evidência uma certa incompreensão do contexto do passado.

Para o nível 3- **Empatia diferenciada**- apresentamos 7 exemplos de respostas que cremos ser representativas do grau de empatia deste nível. Estas respostas demonstram já um claro avanço na defesa da posição de participação/ ou não de Portugal na Grande Guerra.

“Na minha opinião Portugal devia ter participado na 1ª Guerra Mundial, pelas seguintes razões: tinham a necessidade de afirmar o prestígio e influência diplomática do Estado Republicado, bem como, a sua legitimação no seio das potências europeias; acreditavam que era obrigatório entrar na Guerra pela progressão nacional, ao lado das democracias; tinham que defender as colónias de uma possível penetração militar alemã, que estavam em conflito nas colónias.” (Al.12)

“Na minha opinião, Portugal não devia ter entrado na primeira Guerra Mundial, pois Portugal tinha uma República recente (...). A sua situação económica era muito debilitada, devido aos empréstimos que tinha pedido aos países estrangeiros.” (Al.13)

“Na minha opinião, Portugal não deveria ter entrado na Guerra, porque (...) a sua balança era deficitária e com a entrada de Portugal ainda ia ficar com mais dívidas e despesas.” (Al.14)

“Portugal devia ter entrado na Primeira Guerra Mundial, para garantir a posse das suas colónias.” (Al. 7)

“A meu ver Portugal deveria ter ficado neutro e só defender as colónias da Alemanha sem se envolver tanto na Guerra. Visto que a situação política e económica era desfavorável e houve muitas perdas humanas. (...)” (Al.16)

“Na minha opinião Portugal deveria ter ficado neutro visto que enfrentava uma grande crise económica, a população estava descontente. Além da crise económica, enfrentava uma crise política, devido à instabilidade do governo.” (Al.17)

“Portugal não deveria ter participado na primeira Grande Guerra, pois foi exigido um enorme esforço militar, que aumentou as dificuldades económicas internas e também o descontentamento social, responsável por uma maior agitação política.” (Al.18)

As transcrições acima citadas apresentam argumentos bastante claros, que os alunos utilizaram para justificar as suas escolhas. A narrativa destes estudantes, já revela uma maior consciência do passado, o que nos permite afirmar que conseguiram compreender mais profundamente os ideais e valores do tempo em estudo.

O Al.12 expõe uma descrição bastante profunda e bem suportada historicamente, para defender a sua posição. Para este aluno é claro que Portugal tinha de participar na primeira Grande Guerra, para defender e legitimar a sua posição política na Europa, bem como, para proteger as suas colónias das ameaças alemãs. Sublinhamos, também, nesta resposta que, para este aluno, não faz sentido Portugal entrar na Guerra, sem ser ao lado das democracias, *“acreditavam que era obrigatório entrar na Guerra pela progressão nacional, ao lado das democracias”*, denotando que compreende de forma inequívoca, que a República é um sistema político democrático.

Os alunos (Al.13, Al.14 e Al.18) defendem que Portugal não deveria ter participado na 1ª Guerra Mundial, dando bons argumentos, que retiraram das fontes históricas, analisadas em aula. Tomaram esta posição porque, segundo eles, a República era recente, a situação económica do país era débil e a balança económica deficitária. Os Al.14 e Al.18 acrescentaram ainda que, o facto de Portugal ter entrado na Grande Guerra, só aumentou as dívidas, as despesas e o descontentamento social *“aumentou as dificuldades económicas internas e também o descontentamento social, responsável por uma maior agitação política”*.

O Al.7 defende a entrada de Portugal na 1ª Guerra Mundial, como forma de garantir a posse das suas colónias, à semelhança do argumento apresentado pelo Al.12. O raciocínio deste aluno é válido para a época, o que demonstra que o aluno conseguiu atingir o nível de empatia mais alto.

Por fim, os alunos 16 e 17 defendem a neutralidade do país na Grande Guerra, pois para ambos, a situação económica e política era desfavorável e havia um descontentamento popular, o que não favorecia o país em cenário de Guerra. O Al.16 vai mais além, afirmando que o país deveria ter ficado só a defender as suas Colónias, contra a Alemanha. Este pode ser considerado um argumento válido e que comprova que o aluno conseguiu uma boa análise dos recursos fornecidos em aula, sendo capaz de compreender o contexto do passado.

Em conclusão, importa referir que as respostas da quase maioria dos alunos denotam uma certa dificuldade em desenvolver, algumas das suas ideias. Muitos são capazes de apresentar bons argumentos, para defender a sua posição, mas ao mesmo tempo não conseguem aprofundá-los.

A maioria dos alunos, 25, atingiram o nível de empatia mais baixo, ou seja, Empatia quotidiana. No entanto, importa sublinhar que, a empatia que cada um dos alunos demonstrou, é válida em cada um dos níveis, pois os argumentos que eles utilizaram para

defender a sua posição, também dependem muito dos níveis de expressão, ou seja, da maneira como eles são capazes de transmitir, no papel, as suas ideias. O nosso objetivo não é que os alunos repitam os conteúdos por nós fornecidos durante a aula, correspondente a esta matéria, ou aquilo que “decoraram” das fontes fornecidas, mas sim, que sejam capazes de compreender as evidências históricas por detrás de cada fonte, mesmo que isso corresponda a um nível mais baixo de empatia.

No nível 3 (Empatia diferenciada) verificamos, também, um número considerável de respostas, o que comprovou que os alunos conseguiram retirar, dos recursos analisados em aula, argumentos válidos para a época.

4.2. Resultados do segundo momento de recolha dos dados (Personalidade de Aristides de Sousa Mendes)

O segundo instrumento de recolha de dados corresponde à **questão 2 “Estudaste, na aula de hoje, a figura de Aristides de Sousa Mendes. Agora que já sabes os pormenores da vida dele e os principais acontecimentos da II Guerra Mundial, imagina-te no seu lugar. Que decisões tomarias no lugar dele? Justifica a tua resposta.”**.

Este exercício contou com a participação de 34 alunos (A1), os quais teriam de encarnar o papel de Aristides de Sousa Mendes e, por conseguinte, explicar o que fariam no seu lugar, tendo como base todo o material didático analisado durante as duas aulas de 50 minutos, sobre a 2ª Guerra Mundial. Perante a diversidade de sentimentos e ações descritos, construímos um quadro (quadro 8) no qual constam três níveis de resposta: Empatia quotidiana; Empatia estereotipada e Empatia diferenciada. Mais uma vez, o número de enunciados categorizados é superior ao dos alunos analisados, tomando como base que, numa mesma resposta, podem estar implicados enunciados de diferentes níveis.

Quadro 8: Personalidade de Aristides de Sousa Mendes- Distribuição das respostas por níveis

Níveis	Descrição	Número de correspondências
1. Empatia quotidiana	Os alunos apelam aos seus próprios motivos, sentimentos e medos, para explicar e justificar as suas ações no lugar da personagem histórica. Podem adicionar comentários como “eu também faria o mesmo”, mas não são capazes de explicar o porquê, não utilizando o que analisaram nas fontes apresentadas na aula.	

	<p>Apresentam soluções pouco lógicas e afastadas do assunto em causa, para sustentar as suas ações no lugar de Aristides.</p> <p>Não conseguem distanciar os seus próprios argumentos, dos do passado.</p> <p>Dão exemplos absurdos para justificar o porquê, por exemplo, de fazerem a mesma coisa que a personalidade.</p> <p>Não referem dados biográficos da personalidade, nem consideram as suas crenças e objetivos.</p> <p>Apresentam frases soltas e com ideias incompletas. Os alunos fazem só referências pontuais aos acontecimentos históricos, demonstrando uma escrita confusa e com pouco rigor histórico.</p>	19
2. Empatia estereotipada	<p>Não consideram que a personagem histórica pode/ deve ter outro ponto de vista distinto, da maioria das pessoas da época.</p> <p>Consideram que esta deve obedecer a ordens superiores, seguindo a “corrente”.</p> <p>Não concordância com as ações do sujeito, por medo, de represálias.</p> <p>Dão uma opinião mais fundamentada, mostrando que compreenderam as fontes analisadas em aula, no entanto, fazem generalizações das atitudes do sujeito histórico.</p> <p>Apresentam informações pouco organizadas, mas que já têm um fio condutor onde se detetam algumas referências aos acontecimentos históricos.</p>	4
3. Empatia diferenciada	<p>Validam e compreendem a decisão diferenciada da maioria das pessoas. Quando não o fazem, conseguem apresentar bons argumentos, próprios para a época, para sustentar a sua opção.</p> <p>Apresentam dados biográficos da personalidade histórica para justificar a sua posição.</p> <p>Distinguem uma atitude individual (a de Aristides de Sousa Mendes) dentro da coletiva (a da maioria dos europeus, que preferiu estar passivo perante as atrocidades da 2ª Guerra Mundial).</p> <p>Conseguem colocar-se corretamente no lugar de Aristides, fazendo uma boa reconstrução do contexto histórico.</p> <p>Têm uma narrativa que evidencia uma estrutura lógica através da sequência organizada, com referências justificadas dos conhecimentos históricos e cruzamento de várias fontes. No geral, demonstram uma boa compreensão histórica.</p>	13

A maioria das respostas, como podemos verificar no quadro 8, tendeu para enunciados que continham posições mais vagas, onde o aluno não foi capaz de compreender as fontes analisadas em aula, não conseguindo, posteriormente, aplicá-las para defender a sua perspetiva, no papel da personalidade histórica.

Tendo em conta o que foi dito no parágrafo anterior, no nível 1- **Empatia quotidiana**- apresentamos 4 exemplos de respostas, que pensamos ser representativas do grau de empatia deste nível. Neste, as narrativas realizadas pelos alunos são muito vagas, apresentando algumas delas, ideias descontextualizadas.

“Fazia a mesma coisa, mas tentava ser mais discreto.” (A1.19)

*“Eu tomaria a mesma decisão que ele tomou (...), apenas emigrava depois de concluir os **passaportes**, pois assim evitava ser apanhado.” (Al.20)*

“Eu faria exatamente o que ele fez, mas se calhar para além de passar os vistos, também tentava matar Hitler.” (Al.21)

“No lugar de Aristides de Sousa Mendes, eu faria tudo o que estivesse ao meu alcance, para conseguir salvar vidas, porque 30 000 vidas não são apenas humanas, mas sim futuros.” (Al.22)

As respostas acima citadas apresentam soluções distintas para o problema proposto, onde os alunos tinham de se colocar no lugar da personalidade histórica e explicar o porquê de tomar, ou não, as mesmas decisões. No entanto, as respostas apresentadas por estes alunos, remetem para explicações pouco profundas, ou com traços de valores da atualidade, o que comprova que não conseguiram transportar-se para a época e assim, imaginar-se no lugar de Aristides de Sousa Mendes.

O Al.19 assume a posição da personalidade histórica, dizendo que decidia ajudar os refugiados, mas tentava ser *“mais discreto”*. Colocamos este exemplo como Empatia quotidiana, pois o aluno não compreende as ações e pensamentos da personalidade, mostrando um desconhecimento óbvio, das circunstâncias do momento. Estávamos em plena 2ª Guerra Mundial, na altura em que Hitler invade a França, onde era difícil ser mais discreto do que a personagem o foi.

O aluno 20 coloca-se no lugar de Aristides para afirmar que tomaria as mesmas decisões, no que diz respeito a ajudar os refugiados, a fugir do terror da 2ª Guerra Mundial. No entanto, apresenta uma solução pouco lógica para a época, como forma de não ser penalizado por ajudar as pessoas, *“emigrava depois de concluir os **passaportes**, pois assim evitava ser apanhado”*. Este tipo de pensamento é típico das vivências da atualidade e não da época da personalidade em estudo. Assim, chegamos à conclusão que ele não conseguiu distanciar-se da sua visão, para encarar a de Aristides. Chamamos, também, a atenção para o facto de *“passaportes”* se encontrar em negrito na citação, pois é um erro do aluno, que devia ter escrito vistos e não passaportes, pois não é a mesma coisa.

Outro aluno que vai mais além do que é pedido na questão em análise, é o Al.21. Este afirma que tomaria as mesmas decisões que Aristides, mas que também *“tentava matar Hitler”*. Ao assumir esta posição descrita, o aluno evidenciou ódio e repúdio face a Hitler, e também uma não compreensão da vida de Aristides, que foi retratada nos vários

documentos analisados em aula. Associamos este exemplo a este nível, dado que o estudante transcende a realidade da personalidade, revelando um desconhecimento da vivência da mesma, pois esta nunca conviveu diretamente com Hitler, para ser possível matá-lo.

Por fim, o A1.22 valida as decisões de Aristides, afirmando que faria a mesma coisa. No entanto, para justificar a sua posição diz que “*vidas não são apenas humanas, mas sim futuros*”, o que comprova que não conseguiu distanciar-se da sua visão e valores do presente, para se colocar corretamente no lugar da personalidade histórica. O aluno não foi capaz de interpretar corretamente o contexto histórico, provavelmente, devido ao longo período temporal, que o separa de Aristides.

Todas as respostas deste nível apresentam também uma escrita pouco cuidada.

No nível 2- **Empatia estereotipada**- os alunos já conseguem vincar bem as suas ações no lugar de Aristides de Sousa Mendes. Demonstrem, também, uma melhor compreensão dos recursos analisados em aula, retirando deles argumentos simples. No entanto, apresentam estereótipos e generalizações nas suas narrativas.

“Nessa época Salazar era a figura principal do Governo e proibiu Aristides de passar vistos aos refugiados. (...). Estamos na época da II Guerra Mundial, Aristides de Sousa Mendes era cônsul em Bordéus. Eu não tinha feito o mesmo que ele, pois ele colocou-se numa situação complicada, ao contrariar Salazar permitindo a passagem dos Judeus.” (A1.23)

“Eu não o faria, pois assim estava a por em causa a segurança de Portugal, pois se o Hitler descobrisse, poderia atacar Portugal e iriam morrer várias pessoas.” (A1.24)

Os dois alunos, revelam a mesma ideia estereotipada e generalizada da ação que tomariam no lugar de Aristides, que se justifica como forma de se proteger de represálias de Salazar, ou Hitler. É importante que o aluno seja capaz de ter em conta ideias, valores e crenças diferenciadas na época e não pensar, que a personalidade histórica, devesse só ter o comportamento de seguir ordens superiores, por medo.

O aluno 23, apresenta na sua resposta, apesar de muito sucintamente, alguns dados que demonstram uma certa compreensão do contexto histórico, como por exemplo, “*Nessa época Salazar era a figura principal do Governo*”. No entanto, no lugar de Aristides, o aluno não faria o mesmo, pois para ele era obrigatório cumprir as ordens do chefe do Estado, seguindo a maioria das pessoas.

O Al.24 demonstra, também, na sua resposta uma imagem estereotipada de que a personalidade histórica deve cumprir as ordens de Salazar. Porém, este aluno vai mais além, afirmando que não o faria, por medo de Hitler descobrir o que o cônsul estava a fazer e, conseqüentemente, atacaria Portugal. Este argumento é incongruente, na medida em que, o aluno, à semelhança do Al.21, ultrapassa a realidade da personalidade, revelando um desconhecimento do contexto em que esta viveu, onde era pouco provável e até irrelevante, para Hitler, atacar Portugal.

Para o nível 3- **Empatia diferenciada**- apresentamos 3 exemplos de respostas que cremos ser representativas do grau de empatia deste nível. Estas respostas demonstram já, uma compreensão mais profunda do contexto histórico da personalidade estudada.

“No seu lugar também teria ajudado aquelas pessoas, pois elas não tinham qualquer tipo de culpa por serem quem eram (judeus, entre outros). Este homem, enquanto cônsul de Portugal em Bordéus, concedeu milhares de vistos de entrada em Portugal. A meu ver foi uma espécie de herói.” (Al.25)

“Eu tomaria as mesmas decisões que Aristides de Sousa Mendes tomou, pois assim conseguiria salvar centenas de vidas. Ele sabia o que iria acontecer por desobedecer a Salazar, mas mesmo assim ele colocou a vida dos outros à frente da dele.” (Al.26)

“Tendo em consideração as informações obtidas nesta aula sobre a figura de Aristides de Sousa Mendes e as suas ações durante a 2ª Guerra Mundial, penso que no lugar dele faria o mesmo. (...). Eu enfrentava o regime de Salazar, contrariando as suas ordens de não ajudar os judeus. Em conclusão, ajudaria os que me pedissem vistos para fugir daquele massacre de judeus e muitos outros, pois acho que todos têm direito de ter ideias e religiões diferentes.” (Al.27)

Todos os alunos citados validam e compreendem a decisão de Aristides, que contraria as ordens superiores. Para estes, é importante, no lugar da personalidade histórica, ajudar os refugiados, pois estas pessoas não têm *“culpa de serem quem eram”* (Al.25).

Colocamos estes exemplos como representativos de Empatia diferenciada, pois todos eles dão alguns dados biográficos da personalidade histórica, para além de demonstrarem, que compreenderam a época em estudo. Por exemplo, o Al.26 afirma que tomaria as mesmas decisões que Aristides, pois assim ia salvar *“centenas de vidas”*. O

aluno demonstrou, ainda, ter consciência, que a posição que tomou ia contra as ordens de Salazar, mas que mesmo assim colocava a vida dos outros à frente da dele.

O Al.27 consegue dar uma resposta mais desenvolvida, cruzando alguns dados biográficos de Aristides, com o contexto da 2ª Guerra Mundial. O aluno afirma que ajudaria os judeus a *“fugir do massacre”*, mas, também, percebe que não eram só judeus que sofreram com o Holocausto, pois acrescenta *“e muitos outros”*. Para além disso, o aluno demonstra uma clara compreensão dos conceitos de segregação, antissemitismo e do contexto da 2ª Guerra Mundial, pois afirma que *“todos têm direito de ter ideias e religiões diferentes”*.

Por fim, o Al.25 comprova, pela sua resposta, que conseguiu compreender as fontes analisadas em aula, principalmente a biografia de Aristides, ao afirmar que ajudava as pessoas, pois estas não tinham culpa de serem *“judeus, entre outros”*. À semelhança do Al.27, também demonstra que percebe que não eram só judeus os que foram ajudados por Aristides. Acrescentamos, ainda, que este aluno, também, apresenta alguns dados biográficos da personalidade histórica, *“enquanto cônsul de Portugal em Bordéus, concedeu milhares de vistos de entrada em Portugal”*.

Concluimos, que houve uma grande quebra de respostas entre o primeiro exercício e o segundo exercício, pois, por não ser de carácter obrigatório e realizado em casa, muitos não o fizeram, ou por descuido, ou porque não tiveram tempo, por causa dos testes.

Neste exercício, a maioria dos alunos, atingiu o nível de Empatia quotidiana, perante as características que consideramos (quadro 8). A principal dificuldade que encontramos nos alunos, foi a tendência de transportar os valores e comportamentos atuais, para o passado. Sabemos que é fácil dizer que faríamos o mesmo que Aristides de Sousa Mendes fez, e desta maneira ajudar milhares de pessoas, mas, ao mesmo tempo, não é fácil justificar, com argumentos da época, o porquê de o fazer e o que mudaria essa nossa eventual atitude. Muitos alunos, demonstraram não compreender as dificuldades e o terror lançado na Europa, durante a 2ª Guerra Mundial, pois para eles é um cenário tão sombrio, que se torna inimaginável.

4.3. Resultados do terceiro momento de recolha dos dados (Guerra Colonial)

O terceiro instrumento de recolha de dados corresponde à **questão 3 “A questão colonial portuguesa colocou em conflito o colonizador (Portugal) e o colonizado**

(colónias africanas). Qual a posição que tomarias neste conflito? Justifica bem a tua resposta” que foi respondida pelo total de 34 alunos (A1).

Nesta questão, como explicado no capítulo anterior, estamos perante a importância da relação entre o colonizador e o colonizado. Queríamos saber se os alunos eram capazes, através das fontes analisadas em aula, tomar e defender uma posição, sob o ponto de vista das atitudes e valores do passado. Os argumentos selecionados pelos alunos têm de ser válidos, para a época.

Através de uma análise inicial das respostas dos alunos a esta questão, foi possível produzir um quadro (quadro 9), no qual consta a distribuição das respostas em níveis. O número de enunciados categorizados é superior ao número de alunos que responderam, pois podem existir numa mesma resposta diferentes níveis de empatia.

Quadro 9: Guerra Colonial- Distribuição das respostas por níveis

Níveis	Descrição	Número de correspondências
1. Empatia quotidiana	Referem elementos da atualidade, para justificar a sua posição. Não conseguem justificar a sua posição, tanto pelo lado do colonizador, como do colonizado. Apresentam elementos descontextualizados da realidade da época histórica estudada (Guerra Colonial). Apresentam frases soltas e com ideias incompletas. Os alunos fazem só referências pontuais aos acontecimentos históricos, demonstrando uma escrita confusa e com pouco rigor histórico.	22
2. Empatia estereotipada	Não consideram diferentes perspetivas em ambos os lados do conflito. Consideram que todos os colonizados deviam aceitar a voz do colonizador. A descolonização faz sentido, para os alunos, como forma de agradar à Europa, às Nações Unidas ou outros países. Fazem generalizações e estereótipos infundados. Apresentam informações pouco organizadas, mas já com um fio condutor onde se detetam algumas referências aos acontecimentos históricos.	3
3. Empatia diferenciada	Compreendem o contexto da época. Consideram os Movimentos de Libertação em pé de igualdade com os colonizadores. Referem o direito à liberdade. Posicionam-se num dos lados, justificando, com argumentos próprios para a época, a sua posição. Têm uma narrativa que evidencia uma estrutura lógica através da sequência organizada, com referências justificadas dos conhecimentos históricos e cruzamento de várias fontes. No geral, demonstram uma boa compreensão histórica.	26

Deste modo, verificamos que as respostas dos alunos se centraram em três níveis distintos: Empatia quotidiana; Empatia estereotipada e Empatia diferenciada. A maioria dos alunos (26) atingiram o nível 3 (Empatia diferenciada), o nível 1 (Empatia quotidiana) foi atingido por 22 alunos e o nível 2 (Empatia estereotipada) só se verificou em 3 respostas.

Encontramos no nível 1- **Empatia quotidiana**- alguns exemplos, que são representativos das características expressas, no quadro 9:

“Na questão colonial portuguesa eu estou do lado das Colónias. As Colónias africanas foram muito injustiçadas no seu passado pelo que isso ainda se faz sentir hoje. (...) Para as Colónias é difícil ter uma boa economia por causa de vários fatores e um deles é por causa do seu passado colonial. É por esse motivo e por outros que tanto estes territórios, como tantos outros são considerados países em desenvolvimento. Portugal tem uma boa economia devido também aos países que colonizou no seu passado (...).”
(Al.28)

“Se eu vivesse neste tempo escolheria estar do lado dos africanos, pois sempre acreditaram no seu país. (...). Eu acho que todos devemos ter oportunidade de viver a vida como é, sem ter medo das coisas e sem estar a trabalhar para outros desde crianças. Os países colonizadores, atualmente são países desenvolvidos, ao contrário dos países colonizados, que são países em desenvolvimento. Isso é injusto, pois as Colónias são países em desenvolvimento devido ao seu passado colonial.” (Al.29)

“Neste conflito, a posição que eu tomaria em relação ao colonizador, Portugal, e aos colonizados, Colónias africanas, seria que ambos deveriam chegar a um meio termo, onde nem um nem outro saíssem prejudicados, reunindo-se e tomando a melhor decisão.” (Al.30)

“Apesar de achar que as Colónias portuguesas deveriam ser descolonizadas e ter a sua própria liberdade, eu escolheria tomar a posição de Portugal, porque sem as Colónias nós não teríamos produtos, ou matérias-primas para vender, o que nos levaria à falência (...). Com este conflito várias pessoas morreram pelo egoísmo de Portugal (...), mortes de inocentes, militares, assassinos e diretores de movimentos de libertação (UNITA, etc.).” (Al.31)

“Escolhia Portugal, pois Portugal não queria ficar sem as Colónias, porque eram bastante importantes para o povo português. Logo, não se devia ceder as Colónias como se não fosse importante para os portugueses.” (Al.32)

Em termos globais, apesar das respostas, acima citadas, estarem todas inseridas no mesmo nível, têm todas características bastante distintas. A maioria posiciona-se, no conflito, do lado das Colónias portuguesas, mas, no entanto, apresentam argumentos diversificados e que lhes tocam, por serem próximos das vivências reais.

O Al.28 afirma que ficaria do lado das Colónias, fundamentando a sua resposta com argumentos típicos da sua vivência real, de memórias adquiridas através do seu quotidiano, ou em casa, ou nos meios de comunicação social. Neste contexto, destacamos como exemplo, *“para as Colónias é difícil ter uma boa economia por causa (...) do seu passado colonial”* e uma expressão típica da atualidade, *“são considerados países em desenvolvimento”*. Verificamos, portanto, que este não conseguiu selecionar argumentos, que justificassem a sua posição e que fossem válidos para a época, mas recorreu a explicações presentes, que não eram testemunhadas no passado. Este excerto apresenta uma exposição simplista, na qual o aluno não foi capaz de utilizar os conteúdos abordados, nas aulas, sobre a Guerra Colonial, para defender a sua posição de estar ao lado das Colónias.

O Al.29, está do lado das Colónias, porque *“as Colónias são países em desenvolvimento devido ao seu passado colonial”*, enquanto que Portugal é um país desenvolvido. À semelhança da resposta analisada anteriormente, este aluno utiliza, também, expressões do presente, para justificar a sua posição, num conflito que decorreu no passado. Sublinhamos, ainda neste caso, que o aluno utiliza o termo *“Colónias”* para se referir aos países africanos atualmente, incorrendo num erro. É de referir, também, neste excerto, que o aluno utiliza os seus valores presentes para comprovar a sua posição *“todos devemos ter oportunidade de viver a vida como é, sem ter medo das coisas (...)”*. O aluno não conseguiu contextualizar devidamente, a sua resposta, no tempo histórico.

No que diz respeito ao aluno 30, a sua resposta vai ao encontro do tipo de características, dos dois excertos analisados anteriormente. Para este, ambos os países deveriam chegar a um *“meio termo”*, ou seja, a um acordo onde nenhum saísse prejudicado. Por um lado, o estudante não se posiciona em nenhum dos lados do conflito e, por outro, apresenta um argumento próprio da sua realidade, onde quase todos os conflitos, são resolvidos na base do diálogo e de acordos *“ambos deveriam chegar a um meio termo, onde nem um nem outro saíssem prejudicados reunindo-se e tomando a melhor decisão”*.

O Al.31 começa por demonstrar uma posição um pouco confusa, afirmando que acha que as Colónias deveriam ter a sua liberdade, mas ao mesmo tempo, é a favor de

Portugal, no que diz respeito à questão colonial. Os argumentos que coloca para defender a sua posição são descontextualizados, ao escrever que Portugal poderia ir à falência, pois *“não teríamos produtos, ou matérias-primas para vender”*. O aluno não conseguiu compreender o contexto da questão colonial portuguesa e, assim, não foi capaz de sustentar a sua resposta com argumentos válidos para a época.

Por fim, a resposta do Al.32 reflete uma total incompreensão do que foi a questão colonial portuguesa. O aluno apresenta um argumento sem lógica, demonstrando uma escrita confusa e com pouco rigor histórico. Este não conseguiu retirar, das fontes analisadas em aula, fundamentos válidos para a época, o que comprova que não foi capaz de compreender o contexto histórico da Guerra Colonial.

Encontramos no nível 2- **Empatia estereotipada**- apenas três exemplos, dos quais destacamos dois, que são representativos das características por nós enunciadas, no quadro 9:

“Nesta situação eu ficaria do lado das Colónias. Tomaria esta posição porque Portugal, no comando de Salazar, mesmo fazendo parte da ONU (...) não cedia as suas Colónias, fazendo apenas mentiras e ilusões(...). Contudo, a pior parte foi a Guerra em si, onde morreram vários portugueses, mas principalmente angolanos, moçambicanos e esse é um dos fatores que contribui para o ódio existente, ainda nos dias de hoje, entre Portugal e as ex-colónias.” (Al.33)

“Neste conflito eu ficaria do lado dos colonizados (...). Portugal tinha motivos para dar a independência às Colónias com a entrada para a ONU e para ficar bem visto aos olhos dos outros países.” (Al.34)

A resposta do Al.33, destacamos a parte da narrativa que para nós é representativa deste nível. Apesar do aluno, durante parte da sua resposta, expor uma interpretação correta dos conteúdos das fontes, apresentadas em aula, também demonstra uma interpretação generalizada e estereotipada, dos acontecimentos. Por exemplo, afirma que por morrerem vários portugueses, angolanos e moçambicanos, durante a Guerra Colonial isso *“contribuiu para o ódio existente, ainda nos dias de hoje, entre Portugal e as ex-colónias”*. Esta ideia está exagerada e não representa um argumento válido para a época e, por conseguinte, para justificar a sua posição, perante o problema proposto. O aluno também generaliza, que todos os portugueses odeiam os africanos e vice-versa, criando um estereótipo, que não é verdadeiro. Existe sim, ainda racismo, mas nem todos são racistas.

Por fim, A resposta do aluno 34 faz algumas referências a acontecimentos históricos *“Portugal tinha motivos para dar a independência às Colónias com a entrada para a ONU”*. No entanto, a sua argumentação, para defender o lado das Colónias, é que Portugal poderia *“ficar bem visto aos olhos dos outros países”*. Esta ideia é estereotipada e generalizada, pois o aluno defende que a descolonização, era uma maneira de Portugal manter uma boa imagem, perante os outros países. O aluno não apresenta argumentos rigorosos, historicamente, para defender a sua posição.

Para o nível 3- **Empatia diferenciada**- apresentamos 7 exemplos de respostas que consideramos ser representativas do grau de empatia deste nível. Estas respostas demonstram já um claro avanço na compreensão do contexto histórico e, também, dos argumentos selecionados, para defender um dos lados na questão colonial portuguesa.

A maioria dos alunos, deste nível, defendeu o lado colonial, apresentando fundamentos dentro dos valores e ações do passado, o que comprova que foram capazes de colocar-se no lugar dos agentes históricos e assim reconstruir, mentalmente, as vivências daquela época. No entanto, houve, também, alunos que defenderam o lado português, expondo explicações bastante interessantes, que demonstram uma correta interpretação, do conteúdo de algumas fontes analisadas em aula.

“Neste conflito tomaria a posição do colonizado (...), porque as Colónias mereciam ter direito a ter posse das suas próprias terras (...). Os portugueses tinham os direitos todos, sendo iguais aos colonizados, mas estes não tinham direitos nenhuns. Eu tomei esta posição, pois não concordo com a falta de liberdade existente neste tempo.” (Al.35)

“Eu tomaria a posição das Colónias africanas, pois eram países pobres, devido à exploração portuguesa (...). Outra das razões para tomar o lado das Colónias era devido à exploração, por exemplo, nas minas, onde havia escravatura e trabalho infantil. Para além disto, eles não conseguiam ter uma boa saúde e educação.” (Al.36)

“A Guerra Colonial teve o seu palco nas Colónias portuguesas, que eram constantemente exploradas. Todos os recursos que ali existiam eram sobre explorados com vista ao enriquecimento de Portugal, ao invés de todo o lucro reverter para o desenvolvimento das Colónias. Com todos estes acontecimentos, ficaria do lado das Colónias, que eram completamente injustiçadas, a todos os níveis, incluindo educação, visto que estas populações eram consideradas não civilizadas, porque não pagavam impostos e por não saber ler, nem escrever.” (Al.37)

“Se eu estivesse neste conflito defendia a descolonização, pois acho que os países africanos têm direito a ter a sua própria cultura. Os países colonizados tinham de fazer tudo o que os países colonizadores mandavam logo, por exemplo, não tinham liberdade para exprimir os seus sentimentos. O que interessava a Portugal nestas terras eram as riquezas como o ouro, alimentos, etc. Quando Portugal uniu-se às Nações Unidas, começou um desentendimento com a ONU, pois esta organização não aceitava que Portugal tivesse Colónias. Por isso, Portugal passa a chamar às terras colonizadas, de Províncias Ultramarinas (...). Na minha opinião Portugal não deveria ter tomado esta decisão, pois queria pertencer à ONU, mas não respeitava as regras para a adesão.” (A1.38)

“Eu ficaria do lado do colonizado, pois o colonizador abusava do seu poder nas Colónias e tratava as pessoas como escravos. Se eu vivesse neste tempo, tentava melhorar a condição de vida destas pessoas. As Colónias africanas estavam a ser constantemente exploradas, os recursos naturais de lá extraídos deveriam ficar nas Colónias e não vir para Portugal.” (A1.39)

“Se eu vivesse naquele tempo, ficava do lado de Portugal, porque na minha opinião se Portugal conquistou aqueles países devia de continuar a ter poder sobre eles e governá-los (...). Percebo o lado dos colonizados, estes queriam a sua independência, mas eles tinham matérias-primas, que os portugueses necessitavam e não podiam perdê-las.” (A1.40)

“Eu tomaria a posição das Colónias africanas, pois eram países pobres devido à exploração portuguesa. As suas matérias-primas (riquezas) eram lhes retiradas, fazendo com que ficassem sem recursos. Assim, ficavam sem as suas riquezas, que poderiam ter sido investidas na saúde e educação da população.” (A1.41)

As transcrições acima citadas apresentam argumentos claros, que os alunos utilizaram para justificar as suas escolhas. O discurso escrito destes estudantes já revela uma maior consciência do passado, o que nos permite afirmar, que conseguiram compreender, com maior profundidade, os ideais e valores do tempo em estudo.

O A1.35 começa a sua resposta por se colocar ao lado das Colónias, pois estas mereciam *“ter direito a ter posse das suas próprias terras”*. Para defender a sua posição, o aluno, utiliza alguns dados sobre o contexto histórico e argumentos que são próprios da época. Para este aluno, ambos os lados presentes na Guerra Colonial, são iguais e, por isso, merecem ter todos os mesmos direitos - *“Os portugueses tinham os direitos todos,*

sendo iguais aos colonizados, mas estes não tinham direitos nenhuns”. O aluno acrescenta ainda que, não concorda com a falta de liberdade que existia, comprovando ao longo de toda a sua resposta, que compreendeu as evidências fornecidas, pelas fontes históricas, e/ou os conhecimentos que adquiriu sobre o assunto e a época.

No que se refere à narrativa do Al.36 este apresenta argumentos válidos para a época, associados às fontes analisadas, principalmente, ao discurso e poema de Amílcar Cabral. Este aluno posiciona-se do lado das Colónias, pois existia, naquele tempo, escravatura e trabalho infantil, principalmente, na exploração mineira. Este estudante acrescenta ainda, um dado bastante pertinente, afirmando que estes territórios não conseguiam *“ter uma boa saúde e educação”*. No entanto, não explora de forma mais aprofundada este assunto, demonstrando uma perceção menos clara de alguns conteúdos abordados em aula.

O Al.37 começa a sua resposta, apresentando uma série de conteúdos fornecidos pelas fontes que analisou durante as aulas, como, por exemplo, *“A Guerra Colonial teve o seu palco nas Colónias portuguesas, que eram constantemente exploradas”*. É devido à exploração socioeconómica das Colónias, que o aluno opta por tomar partido do lado colonial, pois para ele o lucro que os portugueses retiravam destes territórios, devia pertencer a esses países. Acrescenta ainda que, para além destas injustiças, estas populações, não tinham o direito à educação, sendo consideradas *“não civilizadas, porque não pagavam impostos e por não saber ler, nem escrever”*. Esta resposta merece destaque neste nível, pois apresenta uma clara interpretação das evidências históricas fornecidas pelas fontes, como por exemplo, o discurso de Amílcar Cabral.

O aluno 38 coloca-se, à semelhança dos anteriores, do lado das Colónias portuguesas, apresentando também argumentos idênticos para salvaguardar a sua posição. Para ele, a população colonial tinha direito à sua própria cultura e a ter liberdade para exprimir os seus próprios sentimentos. Este último argumento, é provavelmente, resultado da análise do poema de Amílcar Cabral. O aluno termina a sua exposição mostrando um claro avanço, na compreensão dos conteúdos, da questão colonial portuguesa, ao explicar que não concorda com o facto de Portugal querer pertencer à ONU, sem cumprir as suas obrigações para a adesão - *“esta organização não aceitava que Portugal tivesse Colónias. Por isso, Portugal passa a chamar às terras colonizadas, de Províncias Ultramarinas (...). Na minha opinião Portugal não deveria ter tomado esta decisão, pois queria pertencer à ONU, mas não respeitava as regras para a adesão”*. Esta narrativa, da qual seleccionamos um excerto, demonstra já uma análise clara das

evidências fornecidas pelas fontes históricas, apesar de ter uma exploração menos aprofundada de certos conteúdos.

O A1.39 utiliza argumentos semelhantes aos dos seus colegas. Para ele, Portugal abusava do seu poder nas Colónias, sendo que estas eram “*constantemente exploradas*”. Por isso, o aluno afirma que ficaria do lado das Colónias, acrescentando ainda que, “*os recursos naturais de lá extraídos deveriam ficar nas Colónias e não vir para Portugal*”. Chegamos, portanto, à conclusão que o aluno conseguiu corretamente, de uma forma mais simplista, reconstruir a vivência das pessoas do passado, tomando em consideração alguns dos conhecimentos que adquiriu através da análise de fontes variadas, utilizadas durante as duas aulas sobre a Guerra Colonial.

O A1.40 tomou uma posição bastante curiosa, a qual sustentou com um argumento, historicamente correto. O aluno defende o lado português na questão Colonial, pois segundo este, se o país conquistou aqueles territórios, no seu passado, deveria continuar a governá-los. Para o aluno as Colónias eram dos portugueses, acrescentando ainda que, o país precisava das matérias-primas e por isso não poderiam perder os territórios coloniais “*eles tinham matérias-primas, que os portugueses necessitavam e não podiam perdê-las*”. Em termos empáticos o aluno consegue atingir o nível mais alto, pois foi capaz de defender a sua posição de forma bastante clara e sustentando-a com um argumento, que teve como ponto de partida as fontes analisadas em aula, como por exemplo, o discurso de Marcello Caetano.

Por fim, o A1.41, vai de encontro à argumentação dos alunos anteriormente analisados. Este defende o lado das Colónias pois “*as suas matérias-primas eram-lhes retiradas, fazendo com que ficassem sem recursos*”. Para este aluno, o facto de Portugal retirar as “*riquezas*” às Colónias, fazia com que estes não conseguissem investir em setores essenciais para o desenvolvimento dos países, como, por exemplo, a educação e a saúde. Desta forma, o aluno comprova que conseguiu compreender o contexto histórico estudado, dando argumentos válidos para a época, que retirou da análise das fontes apresentadas em aula.

Concluindo, verificamos uma certa evolução da compreensão dos alunos perante as evidências históricas que as fontes, apresentadas na aula, lhes transmitiram. Os resultados do primeiro exercício, foram menos elevados, empaticamente, que esta última questão. No entanto, temos de ter em conta que as respostas foram em menor número.

Percebemos, também, que os alunos foram capazes de se “*transportar*” para a época da Guerra Colonial, retirando das fontes apresentadas em aula, os seus argumentos.

Nem todos, os alunos defenderam o lado do colonizador, o que demonstra o quanto foi importante analisar, em aula, fontes históricas opostas e que dessem às turmas, uma visão geral e profunda daquela época. Importa colocar, neste contexto, em destaque que, neste exercício, pretendíamos ver, por um lado, a veracidade, para a época, dos argumentos dos alunos, e por outro, a qualidade da escrita. Por exemplo, os alunos que afirmaram que Angola, Moçambique e Guiné são países em desenvolvimento, graças ao seu passado colonial, não estão de todo errados, mas este argumento não é válido para o contexto da Guerra Colonial, onde esse tipo de terminologia não existia, logo não corresponde a um nível de empatia mais elevado. Queremos, portanto, dizer que divisão das narrativas por níveis, não só está associado à veracidade dos argumentos, mas também, se estes são, ou não, verificados na época histórica.

O nível de escrita dos alunos continua a ser a sua maior lacuna, pois não foram capazes de desenvolver, com profundidade, as suas ideias, limitando-se, alguns, a afirmar o que as fontes históricas diziam. Por outro lado, houve alunos, que demonstraram uma grande compreensão do passado, conseguindo colocar-se no lugar do agente histórico para entender e respeitar as suas ações.

Capítulo V

Reflexões finais

Concluída a redação deste relatório importa refletir criticamente sobre cada um dos aspetos tratados nos capítulos anteriores, responder às questões-orientadoras, apurar os pontos positivos e negativos deste trabalho e sugerir novas investigações, dentro desta temática.

Numa sociedade em permanente mutação, surge a necessidade da escola preparar o aluno para o imprevisto, para um mundo cada vez mais complexo e exigente. Neste ponto, destacamos, de novo, um dos princípios do “Perfil dos Alunos para o Século XXI” (DGE, 2017, p.8) onde se pode ler: “hoje mais do que nunca a escola deve preparar para o imprevisto, o novo, a complexidade e, sobretudo, desenvolver em cada indivíduo a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da vida”. A História, especificamente, trabalha neste sentido, ajudando o aluno, através da reflexão sobre o passado, a compreender o presente e a diversidade da sociedade.

Atualmente, são vários os estudos que procuram discutir novas estratégias, que possam ser aplicadas, em História, para desenvolver o interesse dos alunos pela disciplina e, por outro lado, aumentar a sua compreensão histórica. Há cada vez mais a necessidade de levar os discentes a ter uma visão do passado, como algo estimulante e não desinteressante, fazendo com que eles sejam parte integrante e ativa na sua aprendizagem, que deve ser construtiva e profunda. Por conseguinte, os alunos mostram-se sempre, no geral, bastante recetivos a novas práticas pedagógicas.

Ao longo deste relatório tivemos a oportunidade de perceber a importância da empatia histórica, não só para os objetivos da disciplina de História, mas também para os desafios da sociedade do século XXI, que se quer mais compreensiva e cooperativa. Refletimos também, neste ponto de vista, sobre o documento do Conselho da Europa “*Developing a culture of co-operation when teaching and learning History*”, que discute sobre a necessidade de ensinar História, no sentido da criação de alunos mais reflexivos e cooperativos, que vejam a diversidade, não como uma ameaça, mas sim como uma mais valia, para o desenvolvimento de um ser humano mais completo.

A empatia histórica é a capacidade do sujeito compreender e explicar as ações dos homens no passado. Para isso, ele deve utilizar as evidências históricas de forma criteriosa, aceitar diferentes perspetivas do passado e usar a imaginação histórica. Tendo

em conta esta definição, por nós elaborada no primeiro capítulo, percebemos que a empatia envolve uma reflexão e compreensão de diversas fontes históricas, que permitem ter um conhecimento abrangente e profundo do contexto histórico. Esta estratégia não implica uma identificação ou simpatia com um dado sujeito histórico, mas sim, a percepção do porquê de esse mesmo sujeito ter agido de determinada forma. Os alunos, não devem criticar as personalidades do passado, mas sim entendê-las à luz das perspectivas e crenças do seu tempo.

Assim, a empatia histórica tem como base uma análise, reflexão e interpretação profunda sobre as fontes históricas, tendo em conta os vários pontos de vista, que estas podem transmitir. Precisamente, neste sentido, concluímos que este recurso/estratégia é fulcral para a compreensão da diversidade social e cultural, e assim sustentar o respeito, tolerância e rigor histórico. Portanto, a empatia também prova ser uma ótima estratégia para o desenvolvimento de uma melhor compreensão histórica, através de um processo de ensino-aprendizagem, mais sólido, diversificado e inovador.

Como foi expresso na introdução deste relatório e no terceiro capítulo, procuramos responder, ao longo deste trabalho, a três questões orientadoras:

1. Que níveis de empatia histórica atingem os alunos do 9º ano quando realizam uma tarefa escrita sobre a participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial?
2. Que níveis de empatia histórica os alunos do 9º ano expressam quando realizam uma tarefa escrita sobre o cônsul Aristides de Sousa Mendes?
3. Que níveis de empatia histórica atingem os alunos do 9º ano quando realizam uma tarefa escrita sobre a Guerra Colonial portuguesa?

A partir destas, pretendíamos, mais especificamente, aplicar os três níveis de progressão empática propostos por Booth, M.B. et al (1986), que foram adaptados ao nosso estudo.

Refletindo sobre os resultados obtidos a nossa principal dificuldade foi, precisamente, categorizar as narrativas dos alunos, num determinado nível, tendo como base as definições, que aqueles autores apresentaram. Por isso, foi necessário criar características adaptadas ao nosso conteúdo temático, às perguntas por nós realizadas e ao nível de expressão escrita dos nossos alunos. Destacamos, também, dentro deste contexto, que durante a leitura e análise, das respostas dos alunos, fomos percebendo, que nem todas as narrativas exprimiam um único nível empático, daí o número de

correspondências em cada nível ser superior ao número de alunos a responder. Só tendo como base todas estas especificidades do nosso estudo, é que foi possível categorizar as respostas dos estudantes, de forma criteriosa e profunda.

No que diz respeito aos níveis de empatia alcançados pelos discentes, há uma clara indicação, de que estes foram capazes de empatizar com as diferentes situações, respeitantes ao passado, por nós propostas. Embora, o número de respostas categorizadas no nível mais baixo (Empatia quotidiana) seja superior, às respostas selecionadas no nível mais alto (Empatia diferenciada), a diferença nos resultados é mínima, o que comprova que, no geral, os alunos conseguiram compreender os contextos do passado, para assim serem capazes de se transportar para esse tempo.

A maior incidência de respostas encontra-se no nível 1- Empatia quotidiana- como já tivemos oportunidade de constatar. Tal poderá ser explicado pelo facto dos alunos não estarem familiarizados com exercícios de empatia, o que os leva a explicar as ações do passado, aos olhos dos valores, atitudes e experiências pessoais do presente. Por outro lado, também podemos concluir, neste enquadramento, que os alunos não estão habituados a analisar, debater e compreender os factos históricos, o que os dificulta na hora de realizar um exercício empático, que os “obrigue” a desenvolver as suas ideias do ponto de vista do passado. No entanto, estes resultados não foram só verificados pelos nossos alunos, sendo que outros investigadores, como Melo e Ferreira, no caso português, e Ashby e Lee, no caso inglês, concluem também que “a maioria dos alunos procura explicar e dar sentido às ações, práticas ou instituições passadas recorrendo aos valores e experiências do seu quotidiano” (Ferreira, 2004, p.177).

Embora as narrativas dos alunos se concentrem no nível mais baixo, verificamos uma evolução positiva, no que diz respeito às suas respostas. No geral, do primeiro exercício, para o último, confirmamos, por um lado, uma diminuição de respostas no nível 1 (Empatia quotidiana), e um aumento de narrativas no nível 3 (Empatia diferenciada). Apesar de esta evolução ser mínima, permite-nos afirmar que os exercícios de empatia histórica e o trabalho realizado com os alunos antes dos mesmos (baseado na análise e reflexão sobre as fontes), contribuiu para um aumento da compreensão histórica dos discentes.

Como temos vindo a defender, ao longo deste relatório, os níveis de empatia, não são propriamente metas a atingir, mas antes uma forma de compreender, de que maneira os exercícios de empatia histórica, contribuem para uma melhor compreensão da História, e para o consequente avanço, das ideias menos sofisticadas, para as mais sofisticadas. Por

isso, percebemos que a autoavaliação dos resultados, é importante com vista a ajudar o professor a focar o seu trabalho nos pontos mais deficitários dos seus alunos e assim obter uma melhor compreensão do passado. Saber e perceber como o aluno pensa historicamente, possibilita selecionar os melhores instrumentos, que o vão auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de História.

Uma das grandes conclusões que retiramos, também, deste relatório, são as limitações de expressão escrita, que os alunos apresentam. Em todos os exercícios verificamos, que os discentes tinham sérias dificuldades em formular um raciocínio lógico, salvo algumas exceções. Ressaltamos, portanto, neste ponto, a pertinência notória de, desde sempre, incentivar os nossos estudantes a escrever textos lógico-argumentativos, ou criativos, que lhes permitam desenvolver um discurso cada vez mais fundamentado.

Importa ressaltar a influência que o tipo de perguntas, as fontes e evidências históricas fornecidas, aos alunos, exercem nos resultados finais. Em primeiro lugar, ao elaborar as questões, tivemos o cuidado de que elas levassem o aluno a considerar as múltiplas perspectivas num conflito, mas concluímos, após a análise dos resultados, que deveríamos ter, porventura, realizado questões fechadas, que guiassem melhor as respostas dos alunos. Para estes tornou-se difícil desenvolver uma resposta profunda e baseada nas evidências históricas, o que se revelou completamente o oposto do que pretendíamos ao deixar nos alunos, a possibilidade de desenvolver livremente as suas narrativas. Na pergunta referente à personalidade de Aristides de Sousa Mendes, principalmente, poderíamos ter feito o seu desdobramento, dando a possibilidade dos alunos se colocarem melhor no lugar da personalidade histórica, conseguindo refletir, nas suas narrativas, o contexto, valores e objetivos do passado. Esta pergunta foi a que teve, no seu geral, resultados mais baixos, o que nos leva a retirar estas conclusões.

Em segundo lugar, as fontes fornecidas em aula foram todas selecionadas com o máximo cuidado, tendo em vista a clara contextualização do passado. Por exemplo, na aula sobre a Guerra Colonial, tentamos fornecer às turmas recursos com múltiplas perspectivas, para que eles fossem capazes de considerar todos os lados do conflito nas suas respostas e, ao mesmo tempo, compreendessem, com profundidade, o tempo e espaço do contexto histórico em estudo e assim tivessem evidências suficientes, para reconstruir mentalmente as atitudes e valores do passado. A boa seleção de fontes é fulcral para que os alunos, sejam capazes de empatizar com o passado, mas também, não nos

podemos esquecer, que se deve trabalhar de forma profunda a análise e interpretação de cada uma delas, pois só assim é possível compreender as evidências históricas fornecidas.

Perante este estudo, percebemos que é fundamental, que haja um incentivo e uma mudança nas práticas pedagógicas de História, em sala de aula. É importante, que os professores, desta disciplina, adotem abordagens cada vez mais criativas, inovadoras e impulsionadoras do espírito crítico dos alunos. Mais do que decorar, deve haver uma prática de tarefas que desenvolvam, nos discentes, as suas competências históricas, conduzindo-os a um processo ativo de aprendizagem, baseado na percepção e compreensão, do mundo passado e presente.

Os alunos ao serem confrontados com exercícios de empatia conseguem desenvolver as suas capacidades de escrita e oralidade, através da análise e cruzamentos de fontes primárias e/ou secundárias. Para além disso, são convidados a refletir sobre as fontes, retirando delas evidências históricas, que facilitarão a sua compreensão sobre o passado. A História é precisamente uma disciplina de análise, reflexão e compreensão, do contexto do passado. O trabalho do aluno, em sala de aula, deve ser o mesmo que o do historiador no seu dia a dia. Fornecer as evidências históricas aos discentes, sem lhes dar a oportunidade de serem eles a encontrá-las, discutir e refletir sobre elas, é um trabalho que nada acrescenta e não contribui para a sua compreensão histórica.

Dando continuidade ao que foi dito no parágrafo anterior, importa também ressaltar a importância da formação dos professores, que deve dar abertura para que os futuros docentes conheçam novas práticas pedagógicas, mais desafiadoras e interessantes, capazes de dar frutos na Educação Histórica dos estudantes.

Por fim, importa deixar registado conselhos para futuras investigações na área. Sabemos que a capacidade de empatizar com um dado agente ou acontecimento histórico, requer um trabalho contínuo e sistemático de análise e reflexão sobre as fontes. Portanto, propomos que seria bastante interessante e importante realizar um estudo longitudinal, ao longo de um ano letivo ou mais (distintos), em que fossem aplicados vários exercícios de empatia histórica, que permitissem concluir, com maior profundidade, as implicações deste tipo de práticas didáticas na formação da compreensão histórica, do estudante.

Acrescentamos, também, que em Portugal, os estudos realizados sobre a empatia histórica, na sua maioria, concentram-se no Ensino Básico. Por isso, seria, também, proveitoso aplicá-los no Ensino Secundário, como forma de perceber quais as diferenças dos níveis empáticos atingidos, pelos alunos de anos de escolaridade mais avançados.

Posto isto, resta finalizar dizendo que este relatório deixa, seguramente, pontas soltas, que terão respostas durante toda a minha vida profissional, através do contacto com outras turmas e experiências escolares. Todavia, esta minha caminhada foi uma experiência bastante enriquecedora, que me permitiu adquirir ferramentas imprescindíveis, para a minha futura jornada enquanto docente.

Bibliografia

Alves, L. A. M. (2001). O estudo da História - O ensino. *Revista da Faculdade de Letras História*. III série, 2, pp.23-31.

Alves, L. A. M. (2009). A função social da História. *E-Fabulations*. Acedido em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7245.pdf>

Alves, L. A. M. (2016). Epistemologia e Ensino da História. *Revista História hoje*. 5 (9), pp.9-30.

Andrade, B. G., Júnior, G.R., Araújo, A. N. & Pereira, J. S. (2011). Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/ aprender a História. *História & Ensino*. 2 (17), pp.257-282.

Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras História*. III série, 2, pp. 13-21.

Barca, I. (2007). A educação histórica numa sociedade aberta. *Currículo sem Fronteiras*. 7 (1), pp.5-9.

Brolezzi, A. C. (2014). Empatia na relação Aluno/Professor/Conhecimento. *Encontro: Revista de Psicologia*. 17 (27), (s/p). Acedido em: <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/renc/article/view/2997/2812>

Caimi, F. E. (2015). O que precisa saber um professor de História? *História & Ensino*. 21 (2), pp.105-124.

Carvalho, A. P.R. (2016). Concepções de evidência e empatia histórica em sala de aula a partir do jornal *La Provincia di Bolzano*. *Anais do XIII encontro estadual de História da ANPUH RS*. Rio Grande do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul. Acedido em: http://www.eeh2016.anpuhrs.org.br/resources/anais/46/1467312200_ARQUIVO_Artigo.pdf

Colby, S. R. (2008). Energizing the History Classroom: Historical Narrative Inquiry and Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*. 3 (3), pp.60-79.

Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y “empatía”. *Infancia y Aprendizaje*. 9 (34), pp.1-21.

Ellenwood, T.D. (2017). Historical Empathy: Judging the People of the Past in a Secondary Social Studies Classroom. *Learning to Teach*. 6 (1), pp.1-6.

Endacott, J. & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*. 8 (1), pp.41-55

Ferreira, C. M.A.S. (2004). *A empatia histórica ao tema da “Censura no Estado Novo em Portugal”*: um estudo com alunos de 9º ano de escolaridade (Dissertação de Mestrado). Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Ferreira, C. M.A.S. (2009). *O papel da Empatia Histórica na compreensão do outro*. In I. Barca & M. A. Schmidt (org.), *Actas das 5ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, pp. 115-130

Ferreira, J. P.N. (2017). *Heróis acidentais: O papel dos indivíduos singulares na História* (Relatório de Estágio). Porto: Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Universidade do Porto.

Harris, B. K. (2016). *Teacher strategies for developing historical empathy* (Ph.D. Thesis). College of Education. Walden University.

Lagarto, M. J.S. (2016). *Desenvolver e avaliar competências em História: um estudo com professores do 3º ciclo do ensino básico* (Tese de Doutoramento). Braga: Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais. Universidade do Minho.

Lee, P. (2003). *Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé*. In I. Barca, *Educação Histórica e museus* (pp. 19-36). Braga: Centro de Investigação em educação - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Lee, P. & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking and rational understanding. In O.L Davis Jr, E. A. Yeager & S. J. Foster (eds.) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. New York: Roeman & Littlefield publishers. pp. 21-50.

Melo, M.C. (2009). Palavras iniciais. In M.C.Melo (org.). *O conhecimento (tácito) histórico. Polifonia de alunos e professores*. Braga: centro de investigação em Educação,

Universidade do Minho, pp.5-11.

Moreira, J. M. (2001). Ensinar História, Hoje. *Revista da Faculdade de Letras História*. III série, 2, pp.33- 39.

Pereira, J. S. (2013). Algumas reflexões sobre o conceito de empatia e o jogo de RGP no Ensino da História. *Anais do XXVII Simpósio Nacional de História*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Acedido em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364641045_ARQUIVO_ALGUMASREFLEXOESSOBREOCONCEITODEEMPATIAEOJOGODERPGNOENSINODEHISTORIA.pdf

Pereira, J. S. (2014). *Uma máquina do tempo movida à imaginação: RPG e empatia histórica no ensino de História* (Tese de Mestrado). Mestrado em História Social. Universidade Estadual de Londrina.

Pereira, W. L. (2014). Filme documentário e a constituição da empatia histórica: uma experiência a partir do documentário Xetás na Serra de Douradas. *Revista de Educação Histórica*. 7, pp.201-213.

Rodrigues, M.C. & Silva, R. L. M. (2012). Avaliação de um programa de promoção da empatia implementado na educação infantil. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*. 12 (1), pp.59-75.

Rosário, H. B. (2009). *Por uma vida sem treta: experiência social de jovens alunos de periferia urbana, didática da História e empatia histórica* (Tese de Mestrado). Programa de Pós-Graduação, da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Universidade Federal do Paraná.

Rosário, H. B. (2016). Empatia histórica de jovens alunos de periferia urbana a partir de um RAP: premissas para uma História sentida. *Revista de Educação Histórica*. 11, pp.41-50.

Souza, A. A. A. (2009). *Empatia Histórica: um estudo nas Atas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica (2000-2006)* (Conclusão da Graduação em Pedagogia). Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual de Londrina.

Teixeira, A. F. (2017). *As práticas antissemitas ao longo do “regime nazi”: um estudo sobre a empatia histórica de alunos do 9º ano de escolaridade* (Relatório de Estágio). Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Universidade do Minho.

Teixeira, D. S. F. (2014). *A escrita epistolar como estratégia de aprendizagem de História e a interpretação de gráficos na aula de Geografia: dois estudos com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico* (Relatório de Estágio). Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Universidade do Minho.

Veríssimo, M. H. O. A. (2012). *A avaliação de competências históricas através da interpretação da Evidência: um estudo com alunos do Ensino Secundário* (Tese de Doutoramento). Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais. Universidade do Minho.

Yilmaz, K. (2007). Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. *The History Teacher*, 40 (3), pp.331-337.

Documentos Oficiais

Conselho da Europa (2016). *Developing a culture of co-operation when teaching and learning History*. Acedido em:

<https://rm.coe.int/developing-a-culture-of-cooperation/168071506a>

Direção Geral da Educação (DGE) (2017). *Perfil dos alunos para o século XXI*.

Escola Secundária João Gonçalves Zarco (ESJGZ). (2015). *Projeto educativo (2014-2018)*.

Sites consultados

Empathy: A Historical concept. Disponível em

<https://sites.google.com/site/empathyahistoricalconcept/>

Anexos

Anexo I- Plano de aula: 1ª Guerra Mundial

Domínio... A Europa e o mundo no limiar do século XX		50 minutos	
Subdomínio... Portugal: da 1.ª República à Ditadura militar			
Sumário: A ação da 1ª República: Participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial.			
Situação-problema: “É o destino das nossas colónias que está em jogo. E as nossas colónias são o futuro de Portugal.” (General Norton de Matos ministro da Guerra. 1916)			
Questões orientadoras: <ul style="list-style-type: none">Quais os motivos que levaram Portugal a entrar na 1º Guerra Mundial?Quais os efeitos da participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial?			
Metas Curriculares		Estratégias de Aprendizagem	Avaliação
Conteúdos/Conceitos	Objetivos Gerais/Descritores		
Portugal entrou na 1ª Guerra Mundial ao lado dos aliados, em 1916. Portugal tentou manter-se neutral na Grande Guerra, mas o medo de perder as suas colónias africanas e a necessidade de legitimar a nova república, foram dois dos fatores decisivos para o país entrar no conflito. Para além disto, o novo governo republicano, procurou através da guerra, trazer um espírito de união para o país, contra um inimigo comum, tentando acabar, desta forma, com a instabilidade social. Por outro lado, maior parte dos monárquicos, clérigos, entre outros, defendiam a não participação do país na Guerra, pois ia alinhar com os aliados, não tinha um exército organizado e forte para combater contra a Alemanha e tinha problemas financeiros.	<div>1.Compreender os motivos que levaram Portugal a entrar na 1ª Guerra Mundial.</div> <div>2. Compreender as várias perspetivas em favor da participação, ou da não participação, de Portugal na Grande Guerra.</div> <div>3. Caracterizar a participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial.</div>	<div>Revisão dos conhecimentos dos alunos sobre a 1ª Guerra Mundial.</div> <div>Revisão dos conhecimentos dos alunos sobre as realizações e dificuldades da 1ª República.</div> <div>1. Análise de uma cronologia sobre os principais acontecimentos da participação de Portugal na Primeira Guerra Mundial.</div> <div>2. Visualização e análise de um excerto do documentário “Portugueses nas trincheiras”, exibido pela RTP, com o objetivo de elucidar os alunos sobre as razões que levaram Portugal a participar na 1ª Guerra Mundial.</div> <div>3. Visualização e recolha de dados, no caderno diário, sobre o dia a dia nas trincheiras através de diários e correspondências de antigos combatentes. Estes recursos foram analisados com aos alunos através do site da RTP na página “Portugal na Grande Guerra” http://www.rtp.pt/noticias/portugal-na-1-</div>	<div>Participação oral pertinente e assertiva, dos alunos, no debate a realizar em aula.</div> <div>Ao longo de toda a aula vão ser avaliadas as componentes do saber ser e estar, dos alunos.</div>

<p>Apesar da forte contestação dos militares e das forças de oposição ao governo, Portugal combateu na Guerra e conseguiu manter as suas colónias.</p> <p>O novo regime político do país não conseguiu contornar os problemas económicos e financeiros, que vinham desde o tempo da monarquia. Esta situação piorou com a entrada de Portugal na 1ª Guerra Mundial, que veio aumentar o descontentamento da população. Nas ruas crescia a agitação política e as camadas sociais, como por exemplo, a burguesia, que tinham apoiado a implantação da república, estavam agora desiludidas com o regime. A instabilidade política, a subida dos preços, o défice financeiro e os empréstimos acumulados, tornavam a economia do país bastante débil, descreditando o regime. Os apoiantes do regresso à monarquia, aproveitavam a situação do país para organizar manifestações.</p>	<p>4. Explicar os efeitos da participação na 1ª Guerra Mundial na economia, sociedade e na política portuguesa.</p>	<p><u>grande-guerra/centenario-portugueses-nas-primeira-grande-guerra i893139)</u></p> <p>3. Leitura e análise de um excerto de um poema de Joaquim dos Santos Andrade, sobre a vida nas trincheiras.</p> <p>3. Visualização de diversas fotografias: “Embarque de tropas portuguesas do CEP para França”, “Trincheiras portuguesas”, “Distribuição do rancho” e “Soldados do CEP nas trincheiras”.</p> <p>4. Análise de um gráfico sobre as consequências da participação de Portugal na Guerra.</p> <p>- Realização de um pequeno debate. A turma será dividida em dois grupos: um defenderá a participação de Portugal na 1ª Grande Guerra e o outro será contra essa participação. Ambos os grupos devem encontrar argumentos que defendam a sua causa.</p> <p>- Reflexão sobre a situação- problema da aula.</p>	<p>Participação oral, pertinente, dos alunos, na análise dos vários documentos apresentados em aula.</p> <p>Avaliação da autonomia dos alunos na realização dos vários exercícios propostos, ao longo da aula.</p>
---	---	---	--

Anexo II- Materiais utilizados na aula sobre a 1ª Guerra Mundial

Cronologia sobre a 1ª Guerra Mundial

1911

- Constituição republicana.

1912

- O governo britânico desmente os boatos, postos a circular pelo embaixador português Teixeira Gomes, que davam como certo um acordo entre o Reino Unido e a Alemanha para divisão das colónias portuguesas de África.
- O Presidente do Ministério e ministro dos negócios estrangeiros, Augusto de Vasconcelos, garantiu na Câmara dos Deputados não existir nenhum tratado entre a Inglaterra e a Alemanha «de natureza a ameaçar a independência, a integridade e os interesses de Portugal ou de uma parte qualquer dos seus domínios.»

1913

- Tomada de posse do 1.º governo Afonso Costa.
- Confirmam-se as suspeitas de existência de negociações, entre a Grã-Bretanha e a Alemanha, sobre a remodelação do tratado anglo-alemão de 30 de Agosto de 1898, que de facto tratava da partilha das colónias portuguesas.
- O texto definitivo do Acordo Anglo-Alemão de Agosto de 1913 é rubricado. O desmembramento e partilha das colónias portuguesas torna-se uma ameaça cada vez mais real.
- O embaixador português em Londres, Teixeira Gomes, consegue que o governo britânico se comprometa a não assinar o acordo anglo-alemão sem o requisito prévio da sua publicação. O que não interessava ao governo alemão.

1914

- Início da 1ª Guerra Mundial
- Partida de Lisboa de uma expedição militar, comandada pelo tenente-coronel Alves Roçadas, com destino a Angola.
- Partida de um corpo expedicionário para Moçambique. O posto fronteiriço de Mazúia, na fronteira de Moçambique com a África Oriental Alemã (actual Tânzania) tinha sido novamente atacado.
- O governo britânico, invocando a antiga aliança, «formalmente convida o Governo Português a deixar a sua atitude de neutralidade, e enfileirar activamente ao lado da Grã-Bretanha e dos seus aliados.»
- Forças militares de reforço da guarnição portuguesa em Angola partem de Lisboa, comandadas pelo capitão-tenente Coriolano da Costa, devido a incidentes graves com tropas alemãs na fronteira.

1915

- O presidente da república, Manuel de Arriaga, reúne os principais dirigentes políticos para ouvir a sua opinião sobre a política seguida pelo Partido Democrático, de Afonso Costa, de empurrar Portugal para a guerra.

- O presidente da república, Manuel de Arriaga, demite o governo de Afonso Costa e encarrega, em ditadura, isto é, sem que o Congresso tivesse em sessão, o general Pimenta de Castro de formar um novo governo com intenção de preparar eleições. A participação dos militares nos assuntos políticos torna-se cada vez maior.
- Mais expedições militares partem para Angola, para fazer frente aos ataques constantes das forças alemãs.
- O governo ditatorial de Pimenta de Castro é demitido, sendo nomeado João Chagas para formar o novo ministério. O general Norton de Matos é escolhido para ministro da Guerra.
- Atentado a João Chagas, que fica gravemente ferido. José Ribeiro é nomeado chefe do governo.
- Teófilo Braga é nomeado presidente da república interino, devido à demissão de Manuel de Arriaga.
- O governo é autorizado a contrair dois empréstimos, destinados a fazer face ao aumento das despesas com as forças expedicionárias enviadas para as colónias.

1916

- O governo português recebe um pedido do governo britânico «em nome da aliança» de «requisição urgente de todos os barcos inimigos estacionados em portos portugueses».
- Portugal apreende todos os navios mercantes alemães fundeados nos Portos portugueses, a fim de serem colocados ao serviço da causa comum luso-britânica, numa operação dirigida pelo capitão de fragata Leote do Rego, comandante da Divisão Naval de Defesa.
- A Alemanha declara a guerra a Portugal.
- O governo britânico convida formalmente Portugal a tomar parte activa nas operações militares dos aliados.
- É constituído, em Tancos, sob o comando do general Norton de Matos, o Corpo Expedicionário Português (CEP), formado por 30 mil homens.

1917

- 1.^a Brigada do CEP, do comando do general Gomes da Costa sai do Tejo a bordo de três vapores britânicos. As primeiras tropas portuguesas chegam a Brest, porto na Bretanha, onde desembarcam.
- As tropas portuguesas chegam à zona da Flandres francesa, que será o local de concentração da divisão do CEP.
- Entrada do CEP nas trincheiras.
- Estados Unidos da América declaram guerra à Alemanha.
- É estabelecida a censura militar aos filmes que façam alusão à guerra.

1918

- Início da Batalha de La Lys. CEP sobre grandes perdas.
- Império Russo abandona a Guerra (Tratado de Brest- Litovsk).

1919

- Inicia-se a Conferência de Paz, em Versalhes, França.

Poema Joaquim dos Santos Andrade

Joaquim dos Santos Andrade (1892-1971) foi um poeta popular algarvio que combateu na I Guerra Mundial, sendo chamado o “Poeta das Trincheiras”.

Eis alguns dos seus versos:

Vou à França combater
As forças desencadeadas.
Vamos todos, camaradas
A liberdade defender!

(...)

esses grandes imperadores,
da Alemanha, Guilherme Segundo,
que quer ser de todo o mundo
e o maior herói dos lutadores,
vinde mostrar esses valores
junto dos vossos soldados.
Se quereis galões dourados
ganhai-os pelo trabalho
passando frio sob o orvalho,
altos senhores do Estado!

(...)

metido em mísera trincheira,
ouvindo o troar do canhão
vou responder à tua carta
esposa do meu coração.

(...)

eu ouço zumbidos estranhos
atravessando a atmosfera;
eu vejo revolver-se a terra
com os morteiros tamanhos;
cercado de fogos medonhos
se encontra o meu coração;
eu peço a Deus perdão
e à Virgem Maria socorro

a ver se ainda não morro
ouvindo troar o canhão!...

(...)

Fui ferido, fui prisioneiro,
Perdi a minha liberdade
Quem me pode salvar é Deus
e a Senhora da Piedade!...

(...)

Em onze de novembro soou
essa nova tão desejada
alegrem-se, ó prisioneiros,
temos a guerra acabada!

In João Medina (dir.),
História Contemporânea de Portugal, vol.4.

Fotografias participação de Portugal na Grande Guerra



Embarque das tropas portuguesas do CEP para França.

Fonte: Manual do aluno: História nove, página 71.



Trincheiras portuguesas.

Fonte: Ilustração portuguesa.



Distribuição do Rancho.

Fonte: https://www.rtp.pt/noticias/portugal-na-1-grande-guerra/as-trincheiras-portuguesas-no-epistolario-dos-soldados-entrevista-com-filipe-menezes_es888162



Soldados do CEP nas trincheiras.

Fonte: <http://bomdia.lu/grande-guerra-os-soldados-portugueses-tornaram-emigrantes-franca/soldados-2/>

Gráfico sobre as consequências de Portugal na Guerra

	Guerra em França	Guerra em África	Total
Mortos e feridos	14623	21000	35623
Prisioneiros	6411		6411
Despesas do Estado Português		1926	130 milhões

Perdas com a guerra
(1917)

Fonte: Memorando entregue pelo Dr. Egas Moniz, presidente da primeira delegação portuguesa à Conferência de Paz.

Anexo III- Plano de aula: 2ª Guerra Mundial

Domínio... Da grande depressão à II Guerra Mundial		100 minutos	
Subdomínio... A II Guerra Mundial: violência e reconstrução			
Sumário: A caminho da Guerra: as tensões internacionais, o imperialismo das ditaduras e o início da nova Guerra Mundial. A neutralidade portuguesa.			
Situação-problema: “Não poderia agir de outra forma e assim aceito tudo o que me aconteceu com amor.” (Aristides de Sousa Mendes).			
Questões orientadoras: <ul style="list-style-type: none">Quais as causas, que levaram à eclosão da II Guerra Mundial?Quais os motivos que levaram ao rápido avanço das forças do Eixo?			
Metas Curriculares		Estratégias de Aprendizagem	Avaliação
Conteúdos/Conceitos	Objetivos Gerais/Descritores		
<p>No final da I Guerra Mundial foi criada a <i>Sociedade das Nações</i>, que tinha como principal objetivo manter a paz. No entanto, devido à crise económica dos anos 30 e ao avanço dos fascismos, a segurança internacional foi posta em causa. As democracias estavam em perigo e a paz era ameaçada constantemente. Alguns regimes autoritários empreenderam uma política agressiva e expansionista, violando as fronteiras de vários países. Por exemplo, a Alemanha, indo contra o <i>Tratado de Versalhes</i>, aumentou o seu exército e armamento, apostando na militarização do país. Hitler pretendia expandir o território alemão, conquistar o “espaço vital” e impor o domínio da “raça germânica” sobre todos os povos. Outros países como a Itália e o Japão também tinham pretensões imperialistas. Estes dois países, juntamente com a Alemanha, formaram pactos militares, que ficaram conhecidos como <i>Eixo</i> (Eixo Roma- Berlim, em 1936; Eixo Roma- Berlim- Tóquio) e que avançaram na ocupação de vários territórios.</p> <p>As pretensões imperialistas da Alemanha, da Itália e do Japão</p>	<p>1. Relacionar a política expansionista dos regimes fascistas com o eclodir da 2.a Guerra Mundial.</p>	<p>Motivação- Visionamento de um vídeo, retirado do <i>youtube</i>, com imagens do campo de concentração de Auschwitz.</p> <p>Revisão dos conhecimentos dos alunos sobre o conceito de regimes ditatoriais, antissemitismo e holocausto.</p> <p>1. Visualização e análise de um vídeo, retirado do site da <i>Escola Virtual</i>, intitulado por “A 2ª Guerra Mundial: a eclosão do conflito”.</p> <ul style="list-style-type: none">Observação e análise de dois mapas, retirados do manual do aluno “Missão: História 9” página 112, sobre a expansão territorial da Itália e do Japão.Leitura e análise de um documento intitulado por “A Alemanha nazi tenta dominar a Europa”, retirado do manual do aluno “Missão: História 9”, página 112.Análise de um mapa”, retirado do manual do aluno “Missão: História 9” página 112, sobre os territórios invadidos pela Alemanha.	<p>Avaliação do Saber estar dos alunos ao longo de toda a aula.</p> <p>Participação oral, pertinente, dos alunos, na análise dos vários documentos apresentados em aula.</p>

<p>levaram estes países a invadir e ocupar vários territórios. Em 1931 o Japão invade a Manchúria, pertencente ao território chinês; em 1935 a Itália ocupou a Abissínia (atual Etiópia), com a ajuda da Alemanha e em 1939 a Albânia; em 1936 a Alemanha ocupou a Renânia (na fronteira da França e Alemanha) em 1938 anexou a Áustria e em 1939 ocupou a Checoslováquia. Estas ocupações foram favorecidas pela passividade das democracias ocidentais, que tentavam a todo o custo, através do diálogo, evitar uma Guerra. No entanto, em março de 1939, com a ocupação de todos os territórios da Checoslováquia, pelos nazis, as democracias ocidentais compreenderam que não podiam deixar de reagir ao expansionismo da Alemanha, Itália e Japão. Em setembro de 1939 o Reino Unido e a França declaram guerra à Alemanha. Entre 1939 e 1941 desenvolveu-se, na Europa, uma Guerra relâmpago, que garantiu aos alemães um avanço rápido sobre os territórios da Europa Ocidental. A Alemanha, beneficiando do seu vasto armamento e do seu exército forte, dominou a Dinamarca, a Bélgica, o Luxemburgo, a Holanda e grande parte da França. Apenas os países neutrais, como por exemplo, Portugal, Espanha e Suíça, não foram atacados.</p> <p>Com a invasão da França inúmeros refugiados, entre eles Judeus, tentavam fugir do país. Foi dentro deste contexto, que se destacou Aristides de Sousa Mendes, que passou milhares de vistos, a refugiados, que tentavam fugir do massacre Nazi, por Bordéus.</p>	<p>2. Explicitar o rápido avanço das forças do Eixo, entre 1939 e 1941, salientando os países ocupados.</p> <p>3. Explicar a neutralidade relativa de Portugal durante a II Guerra Mundial</p>	<p>2. Leitura, silenciosa, e análise de um documento intitulado por “Os anos de cegueira”, retirado do manual do aluno “História nove”, página 113.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação e análise de uma caricatura, retirado do manual do aluno “Missão: História 9”, página 113, intitulada por “A reação dos dirigentes europeus”. • Observação e análise de uma imagem e de uma caricatura (A política militarista), retiradas da internet, sobre a coligação do eixo e sobre o Pacto germano-soviético. • Análise de dois mapas, retirados da plataforma <i>Escola Virtual</i>, sobre os primeiros movimentos da 2ª Guerra Mundial, dando ênfase aos países ocupados e aos países neutrais. <p>3. Visualização do trailer do filme de “Aristides Sousa Mendes- O Cônsul de Bordéus”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de alguns dados biográficos sobre a personalidade de Aristides de Sousa Mendes. • Visualização de imagens variadas sobre Aristides (Fotografias de família, vistos etc.) (http://mvasm.sapo.pt) <p>Reflexão e comentário sobre a situação-problema da aula.</p>	<p>Avaliação da autonomia dos alunos na realização dos vários exercícios propostos, ao longo da aula.</p>
---	--	---	---

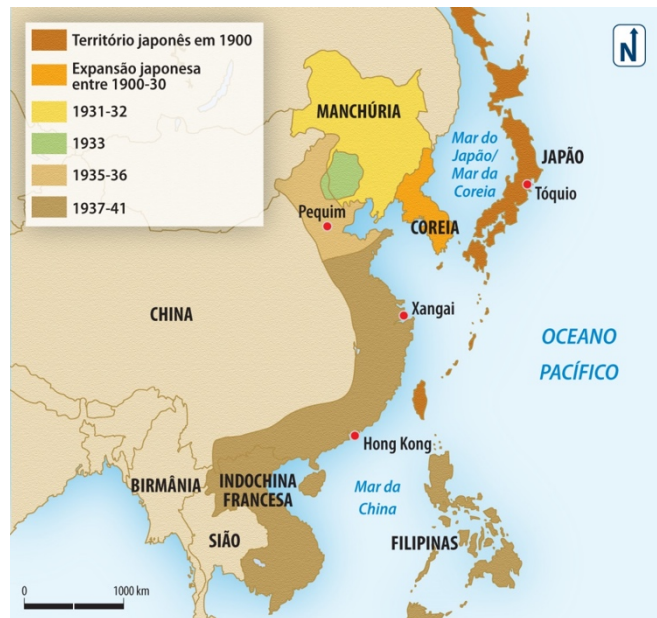
Anexo IV- Materiais utilizados na aula sobre a 2ª Guerra Mundial

Mapas expansão territorial



A expansão da Itália

Fonte: Manual do aluno. “Missão: História 9”, página 112.



A expansão do Japão

Fonte: Manual do aluno. “Missão: História 9”, página 112

Documento “Alemanha Nazi tenta dominar a Europa”

A situação económica da Alemanha é, em breves traços, a seguinte: estamos superpovoados e não temos meios próprios capazes de alimentar toda a população. Além disso, faltam-nos algumas matérias-primas essenciais para o desenvolvimento da indústria alemã (...).

A solução reside no alargamento do “espaço vital”, pelo que é necessário que nos tornemos autossuficientes e capazes de termos o exército preparado para a luta e a economia com condições de suportar a guerra.

Adolf Hitler, *Plano dos Quatro Anos*, 1936.

Fonte: Manual do aluno. “Missão: História 9”, página 112.

Mapa “A expansão da Alemanha”



Fonte: “Missão: História 9” página 112.

Documento “Os anos da cegueira”

Os anos de 1933 a 1939 foram os da grande cruzada antifascista, que prosseguia, de vitória em vitória, até à derrota final. (...) Em primeiro lugar foi a provocação de Hitler ao abandonar a Sociedade de Nações. (...) Depois, a sua arrogância ao repudiar o Tratado de Versalhes. (...) Em seguida, a sua entrada na Áustria. No intervalo, a conquista da Etiópia por Mussolini e da Manchúria pelo Japão e a vitória de Franco na Espanha. Vem depois a invasão da Checoslováquia e, finalmente, a guerra, que alguns de nós tínhamos previsto, mas para qual não nos preparámos (...). Estes 7 anos de cegueira, que paralisaram o ocidente, são um dos mais espantosos fenómenos da História.

A.Koestler,*Hieróglifos*

Fonte: “História nove, página 113.

Diapositivo: imagens “A política militarista”

A política militarista



- Para evitar um conflito com a URSS, a Alemanha assina o Pacto de não agressão Germano-Soviético (1939), em que estabelece a partilha da Polónia e dos países bálticos.

Caricatura de 1939. “Quanto tempo durará a lua de mel?”
Pacto germano- soviético de não agressão.

A política militarista- Os eixos (1936)



- Hitler e Mussolini celebraram o pacto militar denominado Eixo Roma-Berlim.
- Mais tarde a Alemanha alarga o Pacto ao Japão (Eixo Roma-Berlim-Tóquio).

Bons amigos em três países(1938): Póster de propaganda japonês celebrando a aliança militar com a Rússia e a Alemanha. Da esquerda para a direita, está representado o Fuhrer (Adolf Hitler), o imperador do japon (Hirohito) e o Duce (Mussolini).

Caricatura “A reação dos dirigentes europeus”



Cartoon britânico de 1936. “Cobardes líderes da democracia”

Fonte: “Missão: História 9” página 113

Diapositivos: mapas sobre os primeiros movimentos da 2ª Guerra Mundial

O rápido avanço das forças do Eixo



abril/junho 1940

- Conquista da Dinamarca e da Noruega
- Invasão a ocidente
- Derrota dos Aliados em França
- Alemanha domina grande parte do continente europeu

O rápido avanço das forças do Eixo



1939

- Alemanha invade a Polónia
- Soviéticos atacam e dividem a Polónia com os alemães
- Aliados não atacam



Soviéticos e alemães partilham a Polónia,
caricatura de Victor Vashi, 1939

Dados biográficos sobre Aristides de Sousa Mendes

Aristides de Sousa Mendes (Julho de 1885 – Abril de 1954) foi um prestigiado diplomata português que salvou 30.000 vidas do Holocausto, emitindo-lhes vistos que se destinavam quer a indivíduos, quer a famílias. De 16 a 23 de Junho de 1940, Aristides de Sousa Mendes desobedeceu às ordens impostas por Salazar, guiando-se pelos ditames da sua consciência moral.

Aristides de Sousa Mendes do Amaral e Abranches nasceu no ano de 1885 em Cabanas de Viriato, nas imediações de Viseu. Filho de Maria Angelina Ribeiro de Abranches e do juiz José de Sousa Mendes, formou-se em Direito pela Universidade de Coimbra ao lado do seu irmão gêmeo César, quando tinha 22 anos de idade. Em 1908 casa-se com Maria Angelina, com quem viria a ter 14 filhos. Começou a sua carreira diplomática muito jovem e em 1910 tornou-se cônsul. Trabalhou como cônsul na Guiana Britânica, em Zanzibar, no Brasil (Curitiba e Porto Alegre), nos Estados Unidos (São Francisco e Boston), em Espanha (Vigo), no Luxemburgo, na Bélgica e, por último, em França (Bordéus).

Era um homem de família e um patriarca, que jamais se separou da sua mulher e filhos, proporcionando-lhes educação académica, assim como aulas de pintura, de desenho e de música.

Fonte: Adaptado de (<http://www.fundacaoaristidesdesousamendes.pt/index.php/aristides-de-sousa-mendes.html?showall=1>)

Anexo V- Plano de Aula: Guerra Colonial

Domínio III: Do segundo após guerra aos anos 80			100 minutos
Subdomínio III.A: A guerra fria			
Sumário: A questão colonial portuguesa. A Guerra Colonial			
Questões orientadoras: <ul style="list-style-type: none">• Como se explica o surgimento dos movimentos de libertação e a eclosão da Guerra Colonial?• Como se desenvolveu a Guerra Colonial• Quais foram os efeitos humanos e económicos da Guerra Colonial na metrópole e nas Colónias?			
Metas Curriculares		Estratégias de Aprendizagem	Avaliação
Conteúdos/Conceitos	Objetivos Gerais/Descritores		
<p><u>Princípio das nacionalidades-</u> Direito de cada Nação dispor de autonomia, tornando-se independente.</p> <p><u>Estatuto de Indígenas-</u> Conjunto de disposições legais aplicáveis aos negros das Colónias portuguesas da Guiné, Angola e Moçambique. Vigorou, com sucessivos ajustamentos, entre 1926 e 1961, distinguindo entre “tribalizados”, “destribalizados” e “assimilados”. Apenas a estes eram concedidos os direitos de cidadania e o “privilégio” de usar bilhete de identidade português.</p> <p><u>Metrópole-</u> Portugal, nesta época, era considerado a Metrópole, e os países africanos eram as suas Colónias. Portugal exercia a sua influência social,</p>	<p>1. Compreender as alterações introduzidas na política colonial do Estado Novo face ao processo de descolonização do após guerra e ao aumento da pressão internacional.</p> <p>2. Relacionar a recusa da descolonização dos territórios não autónomos com o surgimento de movimentos de libertação e com o eclodir das três frentes da Guerra Colonial.</p>	<p>Leitura e análise de um poema de Agostinho Neto, “Adeus à hora da largada”.</p> <p>1. Visualização e análise de um vídeo, retirado do site da <i>Escola Virtual</i>, intitulado por “A política colonial do Estado Novo face ao contexto internacional de descolonização”.</p> <ul style="list-style-type: none">• Visualização e análise de um vídeo retirado do site da <i>Escola Virtual</i>, intitulado por “A Guerra Colonial”.• Análise de uma cronologia sobre os factos e processos, que marcaram a Guerra Colonial. (http://www.guerracolonial.org/index.php?content=15) <p>2. Leitura e análise de alguns dados biográficos de Agostinho Neto, Amílcar Cabral e Marcello Caetano.</p> <ul style="list-style-type: none">• Leitura e análise do discurso de Marcello Caetano na rádio e na televisão no dia 3 de julho de 1972.• Leitura e análise do discurso de Amílcar Cabral de 1972, retirado do manual do aluno História nove” página 157.	<p>Avaliação do Saber estar dos alunos ao longo de toda a aula.</p> <p>Participação oral, pertinente, dos alunos, na análise dos vários documentos apresentados em aula.</p>

<p>política e económica sobre as Colónias.</p> <p><u>Movimentos de Libertação-</u></p> <p>Movimentos contra a presença portuguesa nos seus territórios. MPLA (dirigido por Agostinho Neto) e a UPA (depois FNLA, sob a direção de Holden Roberto), atuavam sobretudo no norte do território angolano. Mais tarde a UNITA (comandada por Jonas Savimbi), atuava, principalmente, no interior leste. Em 1963 a luta anticolonialista alargou-se para Guiné-Bissau, cujo movimento de libertação, PAUGC (liderado por Amílcar Cabral), reuniu guineenses e cabo-verdianos. Em Moçambique as lutas pela libertação foram iniciadas em 1964, pela FRELIMO, cujo primeiro dirigente foi Samora Machel. Este movimentos receberam apoio político e material, uns dos EUA e outros da URSS e da China, no âmbito da Guerra Fria.</p>	<p>3. Explicar os efeitos humanos e económicos da Guerra Colonial na metrópole e nas suas colónias.</p>	<p>3. Leitura e análise do testemunho de um soldado português.</p> <p>Realização de um pequeno debate. A turma será dividida em dois grupos: um será contra a libertação das colónias (posição do governo português) e o outro defenderá a independência colonial (representação dos movimentos de libertação). Ambos os grupos devem selecionar argumentos que defendam a sua causa.</p>	<p>Avaliação da autonomia dos alunos na realização dos vários exercícios propostos, ao longo da aula.</p>
--	---	---	---

Anexo VI- Materiais utilizados na aula sobre a Guerra Colonial

Poema Agostinho Neto

Adeus à hora da largada

Minha Mãe
(todas as mães negras
cujos filhos partiram)
tu me ensinaste a esperar
como esperaste nas horas difíceis
Mas a vida
matou em mim essa mística esperança
Eu já não espero
sou aquele por quem se espera
Sou eu minha Mãe
a esperança somos nós
os teus filhos
partidos para uma fé que alimenta a vida
Hoje
somos as crianças nuas das sanzalas do mato
os garotos sem escola a jogar a bola de trapos
nos areais ao meio-dia
somos nós mesmos
os contratados a queimar vidas nos cafezais
os homens negros ignorantes
que devem respeitar o homem branco
e temer o rico
somos os teus filhos
dos bairros de pretos
além aonde não chega a luz elétrica
os homens bêbedos a cair
abandonados ao ritmo dum batuque de morte
teus filhos
com fome

com sede
com vergonha de te chamarmos Mãe
com medo de atravessar as ruas
com medo dos homens
nós mesmos
Amanhã
entoaremos hinos à liberdade
quando comemorarmos
a data da abolição desta escravatura
Nós vamos em busca de luz
os teus filhos Mãe
(todas as mães negras cujos filhos partiram)
Vão em busca de vida.

Fonte: http://www.agostinhoneto.org/index.php?option=com_content&view=article&id=610:partida-para-o-contrato&catid=45:sagrada-esperanca&Itemid=233

Biografia Marcello Caetano

Marcelo Caetano sucedeu a Oliveira Salazar em 1968, e o país viveu a primavera marcelista, uma expectativa de mudança, que não se concretizou. Cada vez mais sozinho, foi cercado no quartel do Carmo, em abril de 1974, e entregou o poder ao general Spínola. Formado em direito ajudou, ainda jovem, na redação da constituição do Estado Novo, sufragada em 1933.

Ligado ao ensino de direito, ao longo de várias décadas, começou a carreira política nos anos quarenta na liderança da Mocidade Portuguesa. Apontado como um dos delfins de Oliveira Salazar, assume a presidência do Conselho de Ministros quando este último deixa o poder, incapacitado, após cair de uma cadeira. A sua nomeação, em 1968, abre grandes expectativas entre as correntes mais progressistas da União Nacional, o partido único no país, mas estas depressa saem goradas e Marcelo Caetano vê-se cada vez mais sozinho, abandonado tanto pela chamada linha dura, como pelos progressistas do regime.

Em 1974 resiste à tentativa de golpe que tem lugar a 16 de março, mas o mesmo não acontece passado pouco mais de um mês. No dia 25 de Abril, cercado no quartel da GNR

do Carmo, rende-se e entrega o poder ao General Spínola.

Fonte: <http://ensina.rtp.pt/artigo/os-anos-de-poder-de-marcelo-caetano/>

Biografia de Agostinho Neto

Agostinho Neto nasceu em 1922. Após ter concluído o liceu, em Luanda, trabalhou nos serviços de saúde e viria a tornar-se rapidamente uma figura proeminente do movimento cultural nacionalista que, durante os anos quarenta, conheceu uma fase de vigorosa expansão em Angola.

Decidido a formar-se em Medicina, embarca para Portugal em 1947, e matricula-se na Faculdade de Medicina de Coimbra, e posteriormente na de Lisboa.

Envolve-se, desde muito cedo, em atividades políticas.

1947 - Surge o grupo que atua sob o lema “vamos Descobrir Angola”, que dá origem ao Movimento dos Jovens Intelectuais de Angola, de que Agostinho Neto foi elemento integrante, embora vivendo em Portugal.

1948 – Funda, em Coimbra, com Lúcio Lara e Orlando de Albuquerque a revista “Momento”, na qual colabora.

1950 - Publicação em Luanda, da revista Mensagem, órgão da Associação dos Naturais de Angola, de que se publicaram 4 números (2 cadernos, sendo o ultimo em 1952, no qual Agostinho Neto colabora).

- Preso pela PIDE, em Lisboa, quando recolhia assinaturas para a conferência Mundial da Paz de Estocolmo. Ficou preso durante 3 anos.

- Em Lisboa, Agostinho Neto, com a parceria de Amílcar Cabral, Mário de Andrade, Marcelino dos Santos e Francisco José Tenreiro, funda, clandestinamente o Centro de estudos Africanos. Este tinha como finalidade a afirmação da nacionalidade africana.

1951 – Torna-se representante da Juventude das colónias portuguesas junto do MUD - Juvenil (Movimento de unidade democrática - Juvenil) português.

Novamente preso pela PIDE, em Lisboa.

1955 - Preso no mês de Fevereiro e, posteriormente, condenado a dezoito meses de prisão.

- A 10 de Dezembro funda-se o MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola, a partir da fusão de vários movimentos patrióticos, encontrando-se Agostinho Neto, nessa data, nas prisões de Lisboa.

1957 – É solto da prisão da PIDE.

1959 - A 29 de Março, em Luanda, efetuam-se prisões massivas de nacionalistas proeminentes e assiste-se a uma escalada de terror policial.

- Agostinho Neto ocupa a chefia do MPLA, em território angolano.

1960 - Eleito Presidente Honorário do MPLA.

1961 - Agostinho Neto é preso na cidade da Praia, ilha de Santiago, Cabo Verde e é transferido para as prisões do Aljube, em Lisboa, onde deu entrada a 17 de Outubro de 1962.

1961 - Campanha internacional em prol da libertação de Agostinho Neto. A revista *Présence Africaine* dedica um número especial a Angola e condena severamente as autoridades fascistas portuguesas, expondo o receio pela vida dos prisioneiros, incluindo a de Agostinho Neto, formulando um apelo universal contra os torturadores da PIDE.

- *The Times* publica manifestações de protesto contra a prisão de Agostinho Neto, assinadas por figuras políticas de destaque.

- Fica preso nas prisões do Aljube, em Lisboa, até Março de 1963.

- É solto das prisões, em Lisboa, com residência fixa na capital portuguesa. Em Junho de 1963 foge de Portugal com sua mulher Maria Eugénia Neto e os filhos.

- Eleito presidente do MPLA, durante a Conferência Nacional do Movimento.

1963 - O MPLA instala-se em Brazaville em consequência da sua expulsão do Congo.

1968 - Em Outubro o novo regime português reconhece o direito das colónias à independência, após o MPLA assinar o cessar-fogo.

1975 - 4 de Fevereiro regressa a Luanda.

- Em março, a FNLA declara guerra ao MPLA e inicia o massacre da população de Luanda. Agostinho Neto lidera a resistência popular e apela à mobilização geral do povo, para se opor à invasão do país por forças estrangeiras.

1979 - A 10 de Setembro, Agostinho Neto morre, em Moscovo.

Fontes (adaptada): <http://www.lusofoniapoetica.com/artigos/angola/agostinho-neto/biografia-agostinho-neto.html>
http://www.agostinhoneto.org/index.php?option=com_content&view=article&id=610:parti

Biografia Amílcar Cabral

Filho de pais cabo-Verdianos, Amílcar Cabral (1924- 1973) nasceu na Guiné, tendo frequentado o Instituto Superior de Agronomia de Lisboa, onde se licenciou, em 1952, com elevada classificação. Ainda como aluno universitário, foi um dos mais ativos elementos

da Casa dos Estudantes do Império e do Centro de Estudos Africanos. Regressou à Guiné em 1953, tendo aí desempenhado vários cargos administrativos. As suas preocupações sociais e políticas levaram-no a envolver-se em atividades anticolonialistas e, em 1960, com Aristides Pereira e Luís Cabral (seu irmão), fundou o PAIGC (Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde). Entre 1960 e 1963, Amílcar Cabral tentou estabelecer negociações com o Governo português, com vista à independência das duas colónias. Perante a intransigência de Salazar, passou a dirigir a luta armada contra o Exército português, a partir da vizinha República da Guiné-Conacri. Ao mesmo tempo, desenvolvia uma incansável atividade diplomática um pouco por todo o mundo, incluindo na ONU.

As suas excepcionais qualidades humanas e políticas fazem dele um líder incómodo para o regime colonialista português e em 1973, foi assassinado.

Fonte: Manual do aluno “História nove”, página 84

Discurso Marcello Caetano

“Angola, Moçambique e Guiné são províncias de Portugal. Os seus habitantes, pretos ou brancos, são Portugueses. As perturbações de ordem interna, as violências lá produzidas, as agressões por guerrilhas vindas do exterior têm de ser reprimidas pelos Portugueses. De vez em quando, amigos estrangeiros aconselham-nos a negociar. E já cá dentro se escutam vozes nesse sentido. [...] Uma tal negociação equivaleria à capitulação [...]. Não, minhas senhoras e meus senhores, não, queridos amigos que me escutais! Não podemos abandonar as terras portuguesas do ultramar e os nossos irmãos que nelas vivem e nelas construíram os seus lares e forjaram os seus destinos.”

Discurso de Marcello Caetano na rádio e na televisão em 3 de julho de 1972.

Fonte: manual do aluno “Missão: História”, página 154

Discurso Amílcar Cabral

“Onze milhões de africanos estão submetidos à dominação colonial portuguesa. (...) Apesar da existência de grandes riquezas naturais (...) os Africanos têm um nível de vida inferior ao mínimo vital. (...) 99,7% da população africana de Angola, Guiné e Moçambique é considerada «não civilizada» pelas leis coloniais portuguesas e 0,3% é considerada «assimilada». Para que uma pessoa «não civilizada» obtenha o estatuto de «assimilada», tem de fazer prova de estabilidade económica e gozar de um nível de vida mais elevado do que a maior parte da população de Portugal. Tem de viver «à europeia», pagar impostos, cumprir o serviço militar e saber ler e escrever corretamente o português. Se os portugueses tivessem de preencher estas condições, mais de 50% da população não teria direito ao estatuto de «civilizado» ou de «assimilado». (...)»

Quando as Nações Unidas adotaram, a Carta que reconhece o direito de todos os povos à autodeterminação, Portugal apressou-se a modificar a sua Constituição: substituiu o termo «colónia» por «província ultramarina».

Amílcar Cabral, Obras escolhidas, 1972.

Fonte: Manual do aluno “História nove”, página 157

Testemunho do Soldado português

“A «mata» era isto: por vezes aberta, por vezes cerrada. Não há pontos de referência; apenas mosquitos que entram pelos olhos, pelo nariz, pela boca. Apenas a sede, o suor, os camaradas ao lado ou atrás e à frente, na «na bicha de piralau». De repente, os tiros de PPSH, de Kalash, as cubatas da base inimiga! O ruído dos estampidos, o silêncio que se segue... os gemidos.

Porra! O heli nunca mais chega para evacuar os feridos!

Onde é que estamos? Nas matas do **Norte de Angola e de Moçambique**, nas chanas do Leste de Angola, nas florestas virgens do Mayombe, nos «tarrafos» pantanosos da **Guiné**, na aridez semidesértica de Tete - em qualquer lado, mas sempre a milhares de quilómetros do lugar onde todos gostariam de estar!”

Rosas; Couto, 2011, p.116

Anexo VII- Exercício de empatia histórica sobre a Participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial



Sexo: F ☐ M ☐

Participação de Portugal na Grande Guerra



Portugal devia ou não ter participado na primeira Grande Guerra?

Tendo como base os teus conhecimentos sobre a participação de Portugal na Primeira Guerra Mundial, elabora um texto em que defendas a tua posição, relativamente a este acontecimento.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Anexo VIII- Exercício de empatia histórica sobre Aristides de Sousa Mendes



Sexo: F ☐ M ☐

Aristides de Sousa Mentes



Estudaste, na aula de hoje, a figura de Aristides de Sousa Mendes. Agora que já sabes os pormenores da vida dele e os principais acontecimentos da II Guerra Mundial, imagina-te no seu lugar. Que decisões tomarias no lugar dele? Justifica a tua resposta.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Anexo IX- Exercício de empatia histórica sobre a Guerra Colonial



Género: M ☐ F ☐

Guerra colonial

A questão colonial portuguesa colocou em confronto o colonizador (Portugal) e o colonizado (colónias africanas). Qual a posição que tomarias neste conflito? **Justifica bem a tua resposta** (mínimo 20 linhas)